جامعة الشهيد حمّة لخضر بالوادي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية

مستوى الذكاء وعلاقته بالتعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

دراسة وصفية بابتدائيات (عبد اللاوي بوبكر – عسيلة بلقاسم – شيباني بشير)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الليسانس LMD في علوم التربية: تخصص تربية خاصة

إعداد الطلبة:
– إيمان دودي
– عامر تواتي حمد
– فريال باهي
– يمينة شرفي

إشراف الأستاذ:
د/ عبد الناصر غربي

الموسم الجامعي: 2016/2015

شكر وعرفان

قَالَ تَعَالَى:

﴿وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ﴾ {سورة النمل الآية19}.

الحمد لله أولا الذي أعاننا بقدرته ورحمته وكرمه على تحقيق هذا العمل، فله الحمد وله الشكر كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، ولولا أن منَّا الله علينا مالنا من معين.

ثانيا نتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف " غربي عبد الناصر " على الوجه البشوش الذي رافقنا دوام السنة، و نشكره خاصة على صبره علينا وبعثه لروح المثابرة والبحث المتواصل عبر نصائحه وإرشاداته و توجيهاته

والتي كانت لنا سندا في درب إنجاز هذا العمل المتواضع.

كما نتقدم بالشكر لجميع المسؤولين بجامعة بسكرة بالعالية وخاصة مدير مكتبة العلوم الاجتماعية على استقباله ومنحه لنا مراجع حول الموضوع، و جميع مديرين المؤسسات أين قمنا بتطبيق الاختبار، بالإضافة الى معلمي الصفوف أين اختيرت العينة منهم على لطفتهم وحسن استقبالهم وتعاونهم في منحنا نقاط التحصيل الدراسي للتلاميذ.

وشكر خاص لكل أفراد العينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي على تعاونهم وصبرهم معنا أثناء تطبيق اختبار الذكاء.

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية لمعرفة مستوى الذكاء وعلاقته بدرجة التعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية (غير تناسبية)، قوامها 30 تلميذا وتلميذة؛ منهم (15 ذكرا و15 أنثى) من مستوى الرابعة ابتدائي، من ابتدائيات (عسيلة بلقاسم، شيباني بشير، عبد اللاوي بوبكر)، وتم استخدام اختبار رافن للذكاء ودرجات التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة التعبير الشفوي.

وبعد تبويب النتائج تم معالجتها باستخدام معامل الارتباط بيرسون ، فدلت النتائج على:

عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء والتعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي (سواء لدى فئة الذكور أو لدى فئة الإناث).

Résume:

Le but de notre étude consiste à connaître le coefficient d'intelligence et sa relation avec la production orale de l'élève de ***4***ème année primaire.

Nous nous sommes basés sur la méthode descriptive . un échantillon pris ou hazard (improportionnel) de 30 élèves mixtes (15 garçons et 15 filles)) de niveau ***4***ème année primaire des écoles.(Acila belgasem. Chibani bachir. Abdellaoui boubaker)

Le test de "Raven" intelligence a été appliqué pour connaitre la relation existante entre le coefficient d'intelligence et la capacité en production orale. Le résultat définit par ce test a été traité par l'utilisation du coefficient de relation de "Person".

Nous avons constaté qu' il n'ya pas de relation entre le coefficient de production orale chez l'élève de ***4***ème année primaire(tant pour les garçons que pour les filles).

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	أ
ملخص بالعربية	ب
ملخص بالفرنسية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ز
فهرس الأشكال	ح
فهرس الملاحق	ط
مقدمة	01
الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها	
1-الإشكالية	5
2-التساؤلات	6
3-الفرضيات	7
4-أهداف الدراسة	7
5-أهمية الدراسة	8
6-التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة	8
الفصل الثاني: الذكـــاء	
تمهيد	15
1- لمحة تاريخية	15
2- تعريف الذكاء	17
3- تصنيفات الذكاء	22
4- العوامل المؤثرة في الذكاء	23
5- أنواع الذكاء	24

6- نظريات الذكاء	25
7- قياس الذكاء	28
8- خصائص المتفوقين ذكاءً	31
خلاصة الفصل	33
الفصل الثالث: **التعبير الشفوي**	
تمهيد	35
1-تعريف صعوبات التعلم	35
2-ماهية التعبير	37
3-أهمية التعبير الشفوي	40
4-أهداف التعبير الشفوي	41
5-أشكال التعبير الشفوي	41
6-انواع التعبير الشفوي	43
7-مهارات وطرق التعبير الشفوي	43
8-العوامل المساعدة على التعبير الشفوي	47
9-صعوبات اللغة الشفوية و انواعها	48
10- الوسائل المستعملة في التعبير الشفوي	51
11- تشخيص صعوبات اللغة الشفوية	52
خلاصة الفصل	53
الجانب الميداني **الفصل الرابع:** **إجراءات الدراسة الميدانية**	
تمهيد	56
1- الدراسة الاستطلاعية	56
1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية	56
1-2- المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية	57

1-3- المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية	57
2- الدراسة الأساسية	57
2-1- منهج الدراسة	57
2-2- متغيرات الدراسة	58
2-3- المجال المكاني للدراسة الأساسية	58
2-4- المجال الزمني للدراسة الأساسية	58
2-5- عينة الدراسة الأساسية	59
2-6- أدوات البحث في الدراسة الأساسية	59
2-7- الأساليب الإحصائية	62
خلاصة الفصل	62
الفصل الخامس: **عرض ومناقشة النتائج**	
تمهيد	64
1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى ومناقشتها (الذكور)	64
2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية ومناقشتها (الإناث)	68
3- عرض نتائج الفرضية العامة ومناقشتها	71
خلاصة النتائج	75
اقتراحات وتوصيات	78
قائمة المصادر المراجع	78

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع أفراد العينة	59
02	يوضح نتائج الذكور في كل من متغيري الذكاء والتعبير الشفوي	64
03	يوضح نتائج حساب معامل الإرتباط بيرسون لدى فئة الذكور	66
04	يوضح الإناث في كل من متغيري الذكاء والتعبير الشفوي	68
05	يوضح حساب معامل الإرتباط بيرسون لدى فئة الإناث	70
06	يوضح كل أفراد العينة في كل من متغيري الذكاء والتعبير الشفوي	71
07	يوضح درجات نتائج حساب معامل الإرتباط بيرسون لكل أفراد العينة	74

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يبين النسب المئوية لدرجات الذكاء للذكور	65
02	يبين النسب المئوية لدرجات التحصيل في مادة التعبير الشفوي للذكور	66
03	يبين النسب المئوية لدرجات الذكاء للإناث	69
04	يبين النسب المئوية لدرجات التحصيل في مادة التعبير الشفوي للإناث	69
05	يبين النسب المئوية لدرجات الذكاء لكل أفراد العينة	72
06	يبين النسب المئوية لدرجات التحصيل في مادة التعبير الشفوي لكل أفراد العينة	73

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	نموذج من بطاقات المصفوفات الملونة ل(36) مصفوفة	87
02	ورقة إجابة اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة	90
03	مفتاح تصحيح اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة	91
04	الدرجة الخام وما يقابلها من معايير ميئينية للمراحل العمرية الثلاثة عشر	92

مقدمة

يشكل الذكاء أحد الموضوعات الرئيسة في علم النفس باعتباره أحد مظاهر الحياة العقلية السلوكية التي يمكن ملاحظتها وقياسها، ولقد اهتم العلماء بمعرفة طبيعته ومكوناته، وعما إذا كان قدرة واحدة مستقلة أم مكونا من عدة قدرات مستقلة بعضها عن بعض استقلالا نسبيا وبحثوا أيضا في جذور الذكاء في وراثة الفرد، وعلاقته بالمتغيرات الأخرى، وبمشكلة تأثيره على سلوك الفرد.

حيث عرف الذكاء تعريفات كثيرة من بينها أنه مجموعة القدرات العقلية التي يستخدمها الفرد لمواجهة المواقف الجديدة، أو القدرة على فهم وإدراك الحقيقة. كذلك عرف الذكاء على أنه السلوك الذى ينتج عنه حل المشكلات، والتكيف مع البيئة، وتكوين المفاهيم العقلية والتعلم، وأنه يقاس بواسطة تطبيق الاختبارات التي تشمل على نماذج أو عينات مختلفة من السلوك كحل المشكلات.

وعُرِفَ الذكاء أيضا أنه تكوين فرضي يمكن قياسه عن طريق اختبارات الذكاء المقننة (فيصل عباس، 2002، 5)

ومن هذا المنطلق اعتمدنا على طرح موضوع الدراسة كيف يمكن أن يؤثر مستوى الذكاء على قدرة التلميذ في التحصيل الدراسي، وبتحديد هل يمكن أن يكون الذكاء أحد أسباب مشكلات صعوبات التعلم وبتحديد التعبير الشفوي.

حيث يعرف هذا الأخير بالإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بإحدى الطرق أو باللفظ أو الإشارة أو بتعبيرات الوجه بالرسم والحركة بأنواعها التمثيلية أو الواقعية وخصوصا باللفظ المحادثة أو الكتابة. (مناع، 2008، 6)

وللوصول الى النتائج تمت الدراسة على شكل ثلاث فصول نظرية، حيث يتضمن الفصل الأول على إجراءات تمهيدية للدراسة والذى يحوي: المشكلة والفرضية والأهداف الأهمية والتعريفات الإجرائية والدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني بعنوان الذكاء فأبرز ما يضم: تعريف الذكاء، لمحة تاريخية، نظريات الذكاء، قياس الذكاء، تصنيفات الذكاء، والعوامل المؤثرة في الذكاء.

والفصل الثالث بعنوان التعبير الشفوي فأبرز ما يحتوي تعريف صعوبات التعلم، مفهوم التعبير الشفوي، أهمية التعبير الشفوي، أهداف التعبير الشفوي، الوسائل المستعملة في التعبير الشفوي وتشخيص صعوبات اللغة الشفهية.

وتتضمن الدراسة أيضا فصلين تطبيقيين الذي يشمل الفصل الرابع إجراءات الدراسة الميدانية على الإطار المنهجي للدراسة حيث تطرقنا الى الدراسة الاستطلاعية وكذلك الدراسة الأساسية والى منهج المتبع في الدراسة، وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية.

أما الفصل الخامس عرض ومناقشة النتائج الذي يشمل عرض نتائج أفراد العينة 30 ومناقشتها وكذلك الاستنتاج العام المتوصل إليه.

الجانب النظري

الفصل الأول:

مشكلة الدراسة و اعتباراتها

1- الإشكالية
2- التساؤلات
3- الفرضيات
4- أهداف الدراسة
5- أهمية الدراسة
6- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

إن الحياة البشرية تمتد الى مراحل، لكل مرحلة اسمها ومميزاتها، فمرحلة الطفولة تعتبر مرحلة هامة في بناء شخصية ومعارف الفرد وأهمها من (6 الى 9) التي تعتبر مهمة جدا في اكتساب المهارات الحياتية، والأخلاق الشريفة، وتطوير الجانب المعرفي والجسمي للطفل، بالإضافة الى تكوينه ليكون مؤهلا اجتماعيا، كل هذا تنشئها أهم مؤسستين في حياة الطفل، الأسرة أولا ثم المسجد تليه المدرسة، حيث يستمد من الأسرة التوافق النفسي والسعادة والكفاية لحاجياته والراحة النفسية، وتمنحه القدرة على مواجهة مطالب الحياة وتكوين شخصيته، شخصية سوية متكاملة ويمدّه المسجد جميع معالم ومبادئ الدين، وتلقينه الفروض وتربية الطفل تربية على أسس أخلاقية إسلامية صحيحة.

بينما تمنحه المدرسة التعلم الذى أصبح اليوم ضرورية حتمية في الحياة اليومية للطفل، فهي التي تحدد المكانة الاجتماعية، تحسن الوضع الاقتصادي، والأهم تنمية عقل الطفل بالمعارف النافعة بصفة شاملة وبطريقة متدرجة، لاسيما أننا أصبحنا في الألفية الثالثة والتي تمتاز بالتطور التكنولوجي والمعرفي، التي يتيح الفرصة أمام جميع البشر للحصول على ما يريدون، إلا أن هناك ما يعرقل هذه العملية عند بعض الأطفال وهي صعوبات التعلم، هذا المصطلح الذى يطلق على مجموعة غير متجانسة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعتبر صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة في مجال التربية الخاصة حيث شهدت نموا متسارعا، واهتماما متزايدا بحيث أصبحت محورا للعديد من الأبحاث والدراسات. (ربيعة، 2011، 22)

فصعوبات التعلم فئة من الطلاب تعاني من انخفاض وتدنّي التحصيل الدراسي الأكاديمي الفعلي عن التحصيل المتوقع له.

ولقد صنفت صعوبات التعلم الى نوعين:

أولا/ صعوبات التعلم النمائية:

وهي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للتلميذ وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني، وتشمل صعوبات الانتباه والإدراك، والتفكير (تكوين مفهوم) والتذكر وحل المشكلة. (نبيل عبد الفتاح، 2000، 3)

ثانيا/صعوبات التعلم الأكاديمية: حيث يشير الى الاضطراب في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب أو ثبات العمر التحصيلي لهذه المهارات، ومهارات التعبير الكتابي والشفوي ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في عمر المدرسة الابتدائية (6 الى 9 سنوات).

(عبد الناصر، 2003، 113)

وهذا راجع لعدة أسباب وعوامل، كالعامل البيئي وأهم صوره سوء التغذية وأسباب عضوية عصبية كخلل في النظام العصبي المركزي، وأخرى تربوية كطرق التدريس والوسائل التعليمية المستعملة من قبل المعلم وعوامل وراثية أي كالأمراض الوراثية مثل الضعف العقلي، الذي يدل على مستوي ذكاء منخفض، الذي يعتبر مرادف الاستبصار والتوافق العقلي وفي المواقف الجديدة التي تقابل الفرد في حياته، حيث يؤثر في جميع العمليات والنشاطات المعرفية، ويختلف هذا التأثير باختلاف نوعية النشاط المعرفي، حيث أن الذكاء جوهر النشاط العقلي كله، فهو يظهر في جميع تصرفات الفرد ونشاطاته ولكن بنسب مختلفة . (قمحاوي، 1995، 10)

ومن هنا نرى أنه يوجد رابط بين مستوي الذكاء الذي قد يكون مستواه عند البعض وراثي وبين أحدى أسباب مشكلة صعوبات التعلم وبالضبط التعبير الشفوي، ومن هذا المنطلق نطرح التساؤل التالي:

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الذكاء والتعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي؟

2- **التساؤلات:**

2-1- التساؤل العام:

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الذكاء والتعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي؟

2-2- **التساؤلات الجزئية:**

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الذكاء والتعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي (الذكور)؟

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الذكاء والتعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي (الإناث) ؟

1- الفرضيات:

بما أنه لا توجد دراسات سابقة تؤكد وجود علاقة بين متغير الذكاء ومتغير التعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فإن فرضيات الدراسة تكون على النحو التالي:

3-1- الفرضية العامة:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الذكاء والتعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي.

3-2- الفرضية الجزئية:

- لا توجد علاقة بين مستوى الذكاء والتعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي (الذكور).
- لا توجد علاقة بين مستوى الذكاء والتعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي (الإناث).

3- أهداف الدراسة:

تكمن أهداف الدراسة في ما يلي:

- الكشف عن وجود أو عدم وجود علاقة بين مستوى الذكاء والتعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي (الذكور)
- الكشف عن وجود أو عدم وجود علاقة بين مستوى الذكاء والتعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي (الإناث)
- التعرف على مستوى الذكاء لدى أفراد العينة.
- التعرف على مستوى التعبير الشفوي لدى أفراد العينة.
- الكشف عن وجود فروق من عدمها بين الذكور والإناث في مستوى الذكاء.
- الكشف عن وجود فروق من عدمها بين الذكور والإناث في التعبير الشفوي.

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها تتطرق لموضوع مستوى الذكاء لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وموضوع الذكاء من الموضوعات ذات الأهمية، لأن للذكاء دورا هاما في توافق الطفل مع أسرته ومجتمعه وحتى بيئته، حيث يساعد كذلك في نمو سوى وسريع، بالإضافة الى أن اكتساب الطفل السلوكيات والمهارات اللازمة بطريقة أسرع، وهذا يمكن للطفل من تحسين ورفع كفاءته في التحصيل الدراسي.

فإنخفاض الذكاء يؤدي بلا شك الى الشعور السلبي كالخوف، القلق، والاكتئاب، والعدوانية وهذا بدوره يخلق شخصية بتقدير للذات منخفض غير واثقة.

كما أنها مهمة لكونها تتطرق لموضوع التعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذي يمنح القدرة للتلاميذ من تبليغ أغراضهم إلى الأخرين بعبارات سليمة صحيحة، فعملية التعبير الشفهي تتطلب من المتكلم القيام بعدة عمليات عقلية معقدة من حيث استدعاء الأفكار والمعاني وانتقاء ما يلائمها من الألفاظ والتراكيب والأساليب، مع ربط بعضها ببعض.

وهذا ما يكسب التلميذ روح القيادة وإمكانية مواجهة الجماهير والمواقف الخطابية والكلامية الطارئة، بالإضافة الى تعليم الطفل حسن التحدث لخلق فرصة في مجالات اللياقة الاجتماعية في التحدث، واكتسابه مهارات الحوار والمناقشة الواعية الهادئة الساعية الى الإقناع.

كما أن فئة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي يمنحهم كل من الذكاء وإمكانية التعبير الشفوي القدرة على التعلم بطريقة سليمة خاصة وهم في مرحلة الطفولة التي تعتبر مرحلة يكون فيها عقل الفرد لديه القدرة على الاكتساب السريع لكل ملاحظة أو سلوك خارجي.

5- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

5-1- الذكاء:

يعرفه بينيه (1905): "الذكاء هو القدرة على الحكم السليم، ويتألف من قدرات أربعة وهي: الفهم، الابتكار، النقد والقدرة على توجيه معين واستبقائه فيه قبل تنفيذ عدة أوامر متتالية واحد بعد الآخر"

الذكاء هو قدرة فطرية أي ربانية من عند الخالق وتختلف في شدتها من فرد إلى آخر تتمثل هذه القدرة في عدة صور منها القدرة على الانتباه الإدراك والفهم والاختراع والابتكار وتوجيه العواطف والسلوك والنظرة البعيدة والشاملة للمواضيع والإشكاليات المطروحة كلها في وقت أسرع وأقل من العادي.

وهى أيضا القدرة على التفاعل الاجتماعي والتكيف مع أي فرد في أي موقف والقدرة على التفكير المجرد أي تكوين صور خيالية وفرضيات غير ملموسة والقدرة على التحصيل بشكل أفضل.

وفي الدراسة الحالية يتم قياسه باستخدام اختبار "رافن" .

5-2- التعبير الشفوي:

يعرفه يعقوب (1996): "بأنه عبارة عن الآلية التي يستخدمها التلميذ لإنتاج جملة وصوغها من الأفكار والمعاني المرتبطة بموقف معين يتطلب التحدث والاتصال في قوالب لفظية مناسبة لموضوع التحدث"

وفي الدراسة الحالية يتم قياسه باستخدام النتائج المتحصل عليها من خلال المتوسط الحسابي لمجموع درجات التحصيل الدراسي خلال الثلاثي الأول والثاني.

6- الدراسات السابقة:

6-1- دراسة فاروق عبد الفتاح علي موسى 1985:

بعنوان: علاقة مستويات الذكاء بالتحكم الداخلي لدى المراهقين من الجنسين بالمملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن علاقة التحكم الداخلي بمستويات ذكاء المراهقين، أي في فترة بلورة الاتجاهات والقيم وطرق التفكير وتناول المشكلات والاستقلالية بمعناها الحياتي وتحديد خط الحياة.

تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي، باستخدام أداتان هما: اختبار مركز التحكم للأطفال اختبار القدرة العقلية مستوى 12-14 سنة. والأداتان من اقتباس وإعداد الباحث، على عينة قوامها (511) طالبا وطالبة في 25 فصلا من فصول الصفين الثالث المتوسط والأول الثانوي

تمتد أعمارهم من 14 سنة وشهرين حتى 14 سنة واحد عشر شهرا بمتوسط 14 سنة وسبعة شهور وروعي استبعاد أي طالب أو طالبة تجاوز عمره 15 سنة أو لم يكمل تطبيق الأدوات.

و بعد جمع البيانات عولجت بيانات الجنسين معا ثم عولجت بيانات كل جنس على حدة.

- تم استخدام معادلة معامل الارتباط لحساب العلاقة بين درجات العينة أو درجات كل جنس في التحكم الداخلي ودرجاتهم في الذكاء.

- حسبت دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد في الذكاء بالنسبة للربعين الأعلى والأدنى في درجات التحكم الداخلي للعينة الكلية ثم لكل من عينتي البنين والبنات.

- حسبت دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد في التحكم الداخلي بالنسبة لمجموعتي مستوى الذكاء فوق المتوسط (نسبة ذكاء إنحرافية أكثر من 100) وتحت المتوسط (نسبة ذكاء إنحرافية أقل من 90).

و توصلت الدراسة إلى:

- معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الكلية في الاختبارين 0.204، وفي حالة البنين 0.140، وفي حالة البنات 0.185 وهي معاملات موجبة ذات دلالة إحصائية عند المستويين 0.01، 0.05.
- الفروق بين متوسطات درجات الذكاء الربعين الأعلى والأدنى في التحكم الداخلي ذات دلالة إحصائية سواء في حالة العينة الكلية أو في حالة كل من الجنسين.
- الفروق بين متوسطات درجات التحكم الداخلي بالنسبة لمجموعتي فوق المتوسط في الذكاءات دلالة إحصائية سواء في حالة العينة الكلية أو في حالة كل من الجنسين.

(فاروق عبد الفتاح، 1985، 34)

6-2-دراسة محدود عوض الله سالم محمد(1993):

بعنوان: أثر تفاعل نوع التعزيز، الذكاء، الأسلوب المعرفي على التحصيل الدراسي.

هدفت الدراسة لمعرفة أثر تفاعل نوع التعزيز (السالب-الموجب) والذكاء بمستوييه (المرتفع، المنخفض) وكذلك الأسلوب المعرفي (التروّي، الإندفاع) بأنماطه الأربعة: (المتروّون، المندفعون بطيئوا الاستجابة غير الدقيقين، سريعو الاستجابة الدقيقون) على التحصيل الدراسي.

تم استخدام الأدوات التالية:

- اختبار الأسلوب المعرفي (التروي– الإندفاع) من إعداد الباحث.
- اختبار الذكاء الإعدادي، إعداد السيد محمد خيري.
- اختباران تحصيليان أحدهما قبلي والآخر بعدي. من إعداد الباحث.
- و ذلك على عينة قوامها 186 تلميذا من تلاميذ الصف الثامن بالتعليم الأساسي (الثاني الإعدادي).

وبعد جمع البيانات تم معالجتها باستخدام أسلوب التباين في التصميم العاملي 2×2×4 توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة في التحصيل الدراسي نظرا لمتغير التعزيز (سالب–موجب).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين مجموعات الدراسة في التحصيل الدراسي نظرا لمتغير الذكاء لصالح مجموعة الذكاء المرتفع.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة في التحصيل الدراسي نظرا لمتغير الأسلوب المعرفي (التروي–الإندفاع).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة في التحصيل الدراسي نظرا لتفاعل المتغيرات الثلاثة الرئيسية على المستوى الثنائي والمستوى الثلاثي.

(محمود عوض، 1993، 91)

6–3– دراسة نهلة متولي السيد وسمية علي عبد الوراث (2008):

بعنوان: الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم المميزة لطالبات الجامعة في ضوء التخصص الدراسي ونمط السيادة المخية لمعالجة المعلومات.

هدفت الدراسة لمعرفة نوع العلاقة الارتباطية بين الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم إلى جانب تعرف الفروق بين الطالبات ذوات التخصص (العلمي، الأدبي) وبين ذوات النمط الأيمن والأيسر لمعالجة المعلومات في كل من الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم.

تم الاعتماد على المنهج الوصفي وذلك باستخدام كل من الأسلوب الارتباطي والمقارن حيث أنه أكثر ملائمة لأهداف البحث الحالي.

وذلك باستخدام اختبارات:

- الذكاءات المتعددة
- أساليب التعلم لكولب
- اختبار السيادة المخيّة
- استخدام معامل الإرتباط.
- تحليل التباين الثنائي.
- المتوسطات الحسابية.

وذلك على عينة قوامها (234) طالبة من طالبات كليتي الآداب والعلوم (149) طالبة بقسم التاريخ، (85) طالبة بقسم الرياضيات بالفرقة الرابعة بالفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية 2008/ 2009 وتراوحت أعمارهم الزمنية بين22/21سنة بمتوسط عمر(21)، (4) شهور.

وبعد جمع البيانات تم معالجتها باستخدام حساب وتقدير ثبات وصدق المقياس وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الرياضي والأسلوب التباعدي، وبين الذكاء البصري المكاني والأسلوب التكيفي، بينما لم يوجد ارتباط دال إحصائيا بين كل من الذكاء اللغوي والاجتماعي والشخصي والطبيعي وأساليب التعلم: التكيفي، التقاربي، الإستعابي، التباعدي، وبين الذكاء الرياضي وكل من الأسلوب التقاربي والأسلوب الإستيعابي، وبين الذكاء البصري والأسلوب التقاربي، والأسلوب الاستيعابي.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة من حيث التخصص (علمي– أدبي) في الذكاء الرياضي لصالح ذوات التخصص العلمي، وفي الذكاء الاجتماعي والذكاء الطبيعي لصالح ذوات التخصص الأدبي، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء اللغوي والذكاء الشخصي والذكاء البصري المكاني.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة من حيث نمط السيادة المخية (أيمن–أيسر) في الذكاء الرياضي، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء اللغوي والذكاء الاجتماعي والشخصي والبصري المكاني والطبيعي.

– كما وجد تفاعل بين التخصص الدراسي ونمط السيادة المخية في الذكاء الرياضي، في حين لم يوجد أثر دال للتفاعل بين التخصص ونمط السيادة المخية في بقية الذكاءات المتعددة المدروسة.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة من حيث التخصص (علمي–أدبي) في الأسلوب الاستيعابي للتعلم لذوات التخصص الأدبي، وفي الأسلوب التباعدي لذوات التخصص العلمي وفي حين لم توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة في الأسلوب التكيفي والأسلوب التقاربي.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة من حيث نمط السيادة المخية (أيمن–أيسر) في الأسلوب الاستيعابي للتعلم لذوات النمط الأيسر، بينما لم توجد دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة في الأسلوب التكيفي والأسلوب التقاربي والأسلوب التباعدي.

– اختلاف ترتيب الذكاءات المتعددة لأفراد العينة في التخصصين العلمي والأدبي بالنسبة للذكاء الشخصي والذكاء الرياضي حيث تقدم ترتيب الذكاء الرياضي على الذكاء الشخصي لذوات التخصص العلمي، وتقدم الذكاء الشخصي على الذكاء الرياضي لذوات التخصص الأدبي.

– اتفاق أفراد العينة ذوات المط الأيمن وذوات النمط الأيسر في ترتيب الذكاءات المتعددة.

– اتفاق أفراد العينة ذوات التخصص العلمي وذوات التخصص الأدبي في ترتيب أساليب التعلم.

– اختلاف ترتيب أساليب التعلم لذوات النمط الأيمن وذوات النمط الأيسر حيث تقدم الأسلوب التقاربي على الأسلوب الاستيعابي لذوات النمط الأيمن وتقدم الأسلوب الاستيعابي على الأسلوب التقاربي لذوات النمط الأيسر. (نهلة وسمية، 2008، 267)

الفصل الثاني

الذكاء

تمهيد

1- لمحة تاريخية

2- تعريف الذكاء

3- تصنيفات الذكاء

4- العوامل المؤثرة في الذكاء

5- أنواع الذكاء

6- نظريات الذكاء

7- قياس الذكاء

8- خصائص المتفوقين ذكاءً

خلاصة الفصل

تمهيد:

كثيرا ما يصف الناس بعضهم بعض بالذكاء أو الغباء هذه الصفة التي تحدد يعد معرفة خلفية ذاك الفرد الموصوف، فالتلميذ المتفوق في دراسته هو التلميذ الذكي، والطبيب الناجح في مهنته هو طبيب ذكي، ومن يتصرف بلباقة في المواقف الاجتماعية هو شخص ذكي، حتى المجرم الذي يسلك طريق الحيلة لتنفيذ جريمته هو ذكي... إلخ.

لكن مع ذلك يختلف الأفراد بعضهم عن بعض في مستويات ذكاءهم، إذ يتصف الغالبية العظمي بذكاء متوسط في حين يقل عدد الأفراد تدريجيا بازدياد درجة الذكاء حتى يصل العدد الى النهاية الصغرى عند مستويات الذكاء المرتفعة، ولا شك أن ذكاء الفرد ينعكس في أداءه وسلوكه، فقد وضحت دراسة ترومان أن الذكاء عامل أساسي في النجاح والتفوق في مجالات الحياة المختلفة، وإن جوانب الشخصية الإنسانية: العقلية والمعرفية جوانب مكتملة والشخص الذكي هو الشخص الذى يتمتع بشخصيته متكاملة ومتوافقة لذا واستنادا لما ذكر نطرح تساؤل التالي: هل الذكاء هو القدرة على التعلم أو القدرة على التكيف والنجاح في العمل أو اصطناع الحيلة أو هي قوة ربانية فطرية موهوبة للأفراد بدرجات متفاوتة؟ كل هذا وأكثر نجيب عليه في العناصر التالية:

1- لمحة تاريخية:

يرجع الاهتمام بالذكاء والقدرات العقلية المختلفة إلى التاريخ الموغل في القدم فقد أشرعت الفروق بين الناس هذه الجوانب وانعكاساتها على مناحي السلوك المختلفة انتباه الناس، ويعود أول قياس للذكاء والقدرات الى حوالي 200 عام قبل بزوغ المحاولات الغربية في هذا المجال على يد غالتون وبينيه، فقد أشار بومان إلى مجموعة من الاختبارات الموضوعية التي استخدمتها السلطات المحلية في الأقاليم المختلفة في الصين بتوجيه من الإمبراطور لاختبار أفضل المرشحين للوظائف المختلفة على المستويين القومي والمحلي وهي اختبارات تقيس مختلف الاستعدادات بدءً من مستوى القراءة والكتابة حتى جغرافية الإمبراطورية مرورا بمستوى مهارة القراءة والكتابة والمهارة في العمليات الحسابية والمعرفية بالقانون وفي الوقت نفسه تقريبا قدم أفلاطون على لسان أستاذة سقراط محاور "الجمهورية" نظرية حول القدرات العقلية التي تفترق هذه النظرية

أنه يمكن تقسيم البشر إلى ثلاث فئات: الحكم، الفلاسفة وهم في أعلى سلم القدرات العقلية، يليهم القادة العسكريون ويأتي العمال والفلاحون المصنوعين من الحديد، كذلك ربط أرسطو بين الوظائف العقلية والمخ وقدم تصورا للذكاء يقوم على افتراض أنه يتكون من ثلاثة جوانب:

- **الجانب الأول:** نظري يتعلق بفهم الجوانب المجردة.
- **الجانب الثاني:** فهو يتصل بالمهارة في الحياة العملية.
- **الجانب الثالث:** جانب إنتاجي يتعلق بالقدرة على الإبداع والابتكار.

أما في الحضارة الإسلامية العربية فربما كانت أكثر محاولات دراسة الذكاء مباشرة وعمومية هي دراسات ابن لجوزي عن الذكاء وذلك في كتابه الأذكياء. وهناك جانبين استأثرا باهتمام ابن لجوزي عن دراسته للذكاء:

- **الجانب الأول:** هو "الذكاء اللفظي" وهو ما يتجلى في الاهتمام بمعاني المفردات وإدراك الفروق الدقيقة بينها وكيفية التلاعب بالألفاظ والقدرة على معرفة المعنى الواحد باختلاف الكلمات المعبرة عنه.

- **الجانب الثاني:** الذي اهتم به "الذكاء العملي" أو قدرة حل المشكلات والتي تعتمد على إدراك المشكلة وسرعة الاستجابة لها.

أما في الغرب، بما أنها العصور الوسطى فقد اقتصر ما يتعلق بالذكاء على دراسة طبيعة المعرفة وإدراك العالم وهنا لا يتجاوز الأمر جهودا متفرقة من بعض الفلاسفة الذين اهتموا بطبيعة العلاقة بين العقل والدين وكيفية استخدام العقل في معرفة الله. (محمد طه، 2006، 18)

وقد ظل تناول الذكاء كما سبق القول مجرد إشارات متفرقة في إطار مشكلة طبيعية المعرفة ولم تبدأ دراسة طبيعة الذكاء في الغرب إلا على يد اثنين من الأطباء النفسيين الفرنسيين في أواخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر وهما "جان آتيين إسكوريل (1772–1840م) وجان مارك إيتارد (1775–1838) ".

قد كانت إسكوريل أوّل من ميّز بين المرض النفسي والتخلّف العقلي، وحاول أن يضع تصنيفا لفئات التخلف العقلي بدلا من اعتباره ظاهرة كلية متجانسة، كما أنه تنبه مبكرا إلى أهمية

الجوانب اللغوية في الذكاء فاعتبر أن القصور اللغوي أهم مؤشرات الضعف العقلي، أما إيتارد الذي كان طبيبا فهو معروف كواحد من الآباء المؤسسين لمجال التربية الخاصة، وكان لإيتارد تلميذ وهو إدوارد سغوين هو من أدخل منهج التدريب الحسي للأطفال في المدارس الخاصة بالتلاميذ المعاقين عقليا في فرنسا وطور اختبار لفظي للذكاء.

وعلى الرغم من جهود إيتارد وإسكوريل فإنها كانت مجهودات متفرقة وتهدف لمساعدة بعض ذوي الاحتياجات الخاصة في إطار طبي، وليست قياسا منظما للذكاء.

أما الإرمامان الأولى لدراسة الذكاء وللفروق الفردية بين الأسوياء فقد بدأت تحت تأثير داروين ونظريته عن التطور الطبيعي. (هاورد، 2005، 20)

2- تعريف الذكاء:

من المعروف أن يضع كل مجتمع تخيل أو صورة ذهنية لأفراده المثاليين، مثل ما أعطى اليونانييون القدامى قيمة كبيرة للحيوية وخفة الحركة البدنية، الأحكام المنطقية، والسلوك الفاضل، سلط الروم الضوء على شجاعة الرجل، وامتدح المسلمون المقاتل المقدام، وانطلاقا من تعاليم كونفوشيس حظى الشخص ذو المهارة في الشعر، والموسيقى والخط، الرماية والرسم بالتقدير التقليدي من الشعوب الصينية، تضع إحدى قبائل الهنود الحمر الشخص الذى يعتني بالأخرين في مكانة عالية، وعلى مدى القرون القليلة الماضية أصبحت الشخصية المثالية في نظر المجتمعات الغربية بصفة خاصة هى تلك التي لها تأثير متغلغل وشامل ذلك هو(الشخص الذكي) وهذا الموضوع المتناول في هذا الفصل. (صالح، 2005 ، 154)

الذكاء بالفرنسية: Intelligent

الذكاء بالإنجليزية: Intelligence (راتب قيبعة، 2007، 286)

يقدم ابن الجوزي تعريفين:

تعريف الذكاء لغويا: الذكاء أي تمام الشيء أو تمام الفهم وسرعته.

تعريف الذكاء وظيفيا: أي أن وظيفة الذكاء سرعة الفهم.

أما المفهوم الفسيولوجي العصبي للذكاء: يقوم هذا المفهوم في جوهره على تحديد معنى الذكاء في إطار التكوين الفيسيولوجي التشريحي للجهاز العصبي المركزي بوجه عام، وللقشرة المخية بوجه خاص، حيث أكدت أبحاث "هجلنجر" و"شرنجتون" الفيسولوجية أهمية التنظيم الهرمي التكاملي لوظائف الجهاز العصبي المركزي التي تنبع من النشاط العقلي العام ثم تتشعب في نموها إلى نواحيها الطائفية المتنوعة في إطار تكاملها العام، ودلت دراسات "بولتون" أيضا على أن خلايا القشرة المخية تنقص في عددها وفي إنقسامها وتشعبها وتناسقها عند ضعاف العقول عن العاديين، فالضعف العقلي بهذا المعنى ليس مقصورا على الجهاز العصبي بل هو ضعف تكويني في طبيعته الجوهرية. (فؤاد البهى، 2000، 189)

ويقول"إبن الجوزي" أيضا في كتابه "الأذكياء" في بيان معنى الذهن والفهم والذكاء، حد الذهن قوة النفس المهيأة المستعدة لإكتساب الآراء. وحد الفهم جودة التهيؤ لهذه القوة. وحد الذكاء جودة الحدس من هذه القوة تقع في زمان قصير غير ممل فيعلم الذكي معنى القول عند سماعه. وقال بعضهم حد الذكاء سرعة الفهم وحدته، والبلادة جموده.

وقال "الزجاج" الذكاء في اللغة تمام الشيء ومنه الذكاء في السن وهو تمام السن ومنه الذكاء في الفهم هو أن يكون فهما تاما سريع القبول، وذكيت النار أي أتممت إشعالها.

(مصطفي عشوى، 2003، 245-246)

ويرى "إيهاب كمال" أن الذكاء مصطلح يتضمن عادة الكثير من القدرات العقلية المتعلقة بالقدرة على التحليل، والتخطيط، حل المشاكل وسرعة المحاكمات العقلية كما يشمل القدرة على التفكير المجرد، وجمع وتنسيق الأفكار، وإلتقاط اللغات وسرعة التعلم، كما يتضمن أيضا حسب بعض العلماء القدرة على الإحساس وإبداء المشاعر وفهم مشاعر الأخرين ولقد أطلق تعريف مختصر له بعد كل هذا

أن الذكاء هو القدرة التي يمتلكها الإنسان ويستطيع أن يعبر عنها عن طريق التفكير والنشاط الحركي وأن يبتدع شيئا أخر في شتى مجالات الحياة. (كمال، 2015، 109)

ولقد عرفه "وكسلر" أيضا بالقدرة الكلية على التفكير العاقل والسلوك الهادف ذي التأثير الفعال في البيئة. ويقول"كلفن" هو القدرة على التعلم، ويرى "كهلر" أن الذكاء هو مرادف

الإستبصار والتوافق العقلي وفي المواقف الجديدة التي تقابل الفرد في حياته، وأشار "برت" أن الذكاء هو القدرة على اكتساب القدرة أو الخبرة والإفادة منها.

ولقد ظهرت كلمة الذكاء على يد الفيلسوف الروماني "سيشرون" وهى كلمة لاتينية (intelligentia) وتعد لغويا الذهن Intellect والفهم (Understqnding) والحكمة (Sagacity) وترجمة للعربية بلفظ ذكاء. (عامر، 2008، 215 –216)

ويشير عالم النفس "هالبرت سبنسر" الذي أدخل مصطلح الذكاء في علم النفس الحديث أواخر القرن التاسع عشر إلى الذكاء بالعبارة التالية: إن التكيف عند الحيوانات الدنيا بفضل الغرائز أما لدى الإنسان فإنه يتحقق بواسطة الذكاء، ويرى أيضا أن الوظيفة الرئيسية لذكاء هي تمكين الإنسان من التكيف الصحيح مع بيئته المعقدة ودائمة التغير. (الخضري، 1990، 57)

وإن الاستخدام الذى يبدو معقولا أكثر لكلمة الذكاء هو تناوله كعملية ناجحة عن القدرة الذهنية وسرعة الدماغ، والقدرة على الأداء الجيد في اختبارات الذكاء، ولتوضيح المفهوم السابق نرى أن الطفل الأكثر ذكاءً يتعلم في المدرسة كيف يلعب لعبة التوافق والإنسجام، كيف ينجح في الامتحانات، وكيف يرضي المعلم، وكيف يقوم بالعمل الضروري فقط ليس غيره.

(شريف، 2000، 172–174)

وذكر "سبنسر" أيضا أنه القدرة على إدراك الشيء ثم إعطاء الاستجابة المطلوبة بخصوصه في أقصر مدة ممكنة. (حمدان، 1986، 35)

ويعد الذكاء قدرة عقلية عامة، وتعد الوظيفة الأساسية للعقل حيث تتدخل الأنشطة العقلية للإنسان كافة، وبدرجات متفاوتة، ولهذا يسمي الذكاء بالقدرات العقلية العامة. ويعد الذكاء من أهم مكونات الشخصية وأشدها وضوحا وتأثيرا، حيث يتمتع كل فرد بدرجة ما من الذكاء، وتتصف نسبة الذكاء بالثبات تقريبا لأن الذكاء أكثر تأثرا بالوراثة وأقل تأثرا بالبيئة.

(عبد الفتاح، 1998، 69)

أما بالنسبة لعلماء النفس في الغرب فنذكر أن عرف "شتيرن" الذكاء القدرة على التكيف العقلي مع مشكلات الحياة وظروفها الجديدة.

و"بينيه" يقول أن الذكاء هو القدرة على الفهم والابتكار والتوجه الهادف للسلوك والنقد الذاتي. (هادي مشعان، 2008، 76-77)

وذكر "ثروندايك" في تعريفه للذكاء ثلاثة مظاهر:

أولا: الذكاء المجرد وهو القدرة على معالجة الألفاظ والرموز.

ثانيا: الذكاء الميكانيكي وهو القدرة على معالجة الأشياء والمواد العيانية كما يبدو في المهارات اليدوية الميكانيكية.

ثالثا: الذكاء الاجتماعي وهو القدرة على التفاعل في التعامل مع الأخرين، ويتضمن القدرة على فهم الناس والتعامل معهم والتصرف في المواقف الاجتماعية، ويرى ثروندايك أن الذكاء الاجتماعي يتغير تبعا للسن والجنس والمكانة الاجتماعية. (سميرة، 2014، 22)

ونلفت الإنتباه أن الذكاء ماتقيسه اختبارات الذكاء. (راجح، 1970، 40)

ويشير "سبيرمان" إلى أن الذكاء هو إدراك العلاقات ومنها العلاقات الصعبة والخفية.

(عبد الهادي، 2003، 17)

وينظر هذا العالم الإنجليزي الذي ابتكر نظرية العامل العام للذكاء على أنه قدرة فطرية مؤثرة في النشاط العقلي بجميع أنواعه واختلافاته وأشكاله. (عبد الرحمن، 1419هـ، 5-6)

ونلاحظ أن تعريفات الذكاء تختلف باختلاف نظريات الباحثين في طبيعته وتكوينه، ومما يؤكد ذلك ما أجرته مجلة علم النفس التربوي الأمريكية في استفتائها عن معنى الذكاء، حيث وجه هذا السؤال إلى العديد من علماء النفس وكانت الإجابات مختلفة بقدر عدد العلماء المشتركين في الاستفتاء. (أبو حطب، 1987، 95)

وحسب ما سبق ذكره نذكر أن "هيت" يرى الذكاء فن مكتسب لدى الطفل يمكنه من تنسيق المعلومات التي تزوده بها حواسه. (مصطفي، 1975، 110)

أما "فراج"1980 فيرى أن تعريفات الذكاء لا تخرج عن كونها قدرة على التكيف مع البيئة أو قدرة على التعلم أو قدرة على التفكير المجرد.

وعرفه "كلن" (1922) بأنه قدرة من نوع خاص، وهذه القدرة في حل مشكلة عامة.

ويستخلص "نايت" (1965) من خلال استعراضه لتعاريف الذكاء إلى تعريف يشابه تعريف سبيرمان المذكور سابقا، حيث يرى فيه أن جميع أنواع التفكير لابد أن يدخل فيه الذكاء، الذى يستطيع الفرد إكتشاف واستنتاج المتعلقات.

ويذكر "بنتر" الذكاء هو القدرة على التكيف بنجاح مع ما يستجد في الحياة من علاقات (عطوف، 2006، 453)

ومن التعريفات الشائعة أيضا للذكاء أنه "تكوين فرضي يمكن قياسه عن طريق اختبارات الذكاء المقننة"، والتي تضم مجموعة مختلفة من المشكلات التي يطلب حلها.

(عيسوي، 1980، 215)

علما أن "فريمان" يقسم الذكاء عند طرحه تعريفه إلى الأنواع الآتية:

– يؤكد الأساس العضوي للذكاء حيث يعتبر الذكاء قدرة عضوية تقوم على أساس التركيب الجسمي للفرد، ومعنى ذلك أن الفروق الفردية بين الناس في الذكاء ترجع إلى العوامل الوراثية.

– تكيف الفرد أو توافقه مع البيئة التي تحيط به (قدرة الفرد على التكيف).

– القدرة على التعلم، أي التعلم عن طريق اكتساب الخبرات والمهارات والمعارف نتيجة المحاكاة والتقليد ونتيجة الاحتكاك الفرد مع غيره من الناس.

– القدرة على التفكير المجرد الذي يعتمد على المفاهيم الكلية وعلى استخدام الرموز اللغوية والعددية. (عباس، 2002، 14)

أما بالنسبة "لهوارد جاردنر" فإن الذكاء هو القدرة على الابتكار منتجا فعالا أو منح خدمات قيمة للثقافة. (ناجي، 2008، 38)

ومما ذكر سابقا حول التعريفات التي أطلقها العلماء والكتاب على الذكاء يمكننا إيجازها في التالي:

- اتجاه التوافق مع البيئة وتعريف "ستيرن" بأن الذكاء هو التكيف العقلي لمشكلات الحياة وظروفها الجديدة.

- اتجاه القدرة على التفكير والقدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة في حل المشكلات اليومية.

- إتجاه الوظائف السلوكية وتعريف "وكسلر" ضمن هذا الإتجاه بأنه القدرة الكلية لدى الفرد على التصرف الهادف والتفكير المنطقي.

- الاتجاه الإجرائي القياس وهو أن الذكاء ما تقيسه الاختبارات.

(عبد الستار، 2012 ، 33-34)

3- تصنيفات الذكاء:

تتعدد تصنيفات الذكاء وتواترت آراء العلماء حول ذلك في التالي نطرح ابرز ما ذكر في انقسامات الذكاء:

3-1- الذكاء العاطفي(الانفعالي):

أولا نعرف الانفعالات المستقاة من ردود الفعل، والفعل كناية عن كل عمل متعد أو غير متعد، فقولنا فعلت الشيء فإنفعل كقولنا كسرته فإنكسر. (سعاد، 2008، 9)

ويعتبر الذكاء الانفعالي نوعا جديدا من تصنيفات الذكاء، يعود لعمليات عقلية تشمل التعرف على الانفعالات واستخدامها وفهمها وإدارتها في الذات وفي الآخرين لحل المشكلات الحياتية وتنظيم السلوك.

وقد ساهمت العديد من النظريات في توضيح المفهوم أكثر عبر تبنيها تعريفات متباينة للذكاء الانفعالي.

إلا أنها أجمعت على وجود أربعة مكونات أساسية للذكاء الانفعالي وهي: إدراك الانفعالات في الذات وفي الآخرين، وفهمها، وتنظيمها، والاستفادة من هذه المعرفة.

(عبد الرحمن رجب، 2012، 33)

ونذكر أيضا أن الذكاء الانفعالي خبرة وسطية قابلة للتعديل مع المحافظة على جذور وظيفتها وهي حثُّ الذّهن لتنشيط الخلايا العصبية للتعلم، وأنه ليس هناك تفكير معرفي دون تفكير انفعالي، وأن الذكاء الانفعالي يأخذ جذوره الفطرية من خصائص شخصية كل متعلم، فهو عامل مولد للأفكار والخيالات التي يفتقر إليها ذو التفكير الخاص، أو ذو التفكير الانفعالي المُتَبَلِدْ.

(نايفة، 2009، 221-222)

3-2- الذكاء الإصطناعي:

يقول "إلين ريتش" الذكاء الاصطناعي هو دراسة كيفية توجيه الحساب لأداء أشياء يؤديها الإنسان بطريقة أفضل.

ويعرفه "إدوارد فينجن باوم": إن هدف الأبحاث في مجال الذكاء الاصطناعي هو بناء برمجيات قادرة على أداء سلوكيات توصف بالذكاء عند قيام الإنسان بها.

(إبراهيم الفقي، 2012، 59)

وعلم الذكاء الاصطناعي هو أحد علوم الحاسب الآلي الحديثة التي تبحث عن أساليب متطورة لبرمجته للقيام بأعمال واستنتاجات تشابه ولو في حدود ضيقة تلك الأساليب التي تنسب لذكاء الإنسان. (سرور وآخرون، 2004، 51)

وأبرز الأهداف من الذكاء الاصطناعي :

اولا: جعل الحاسب الآلي يبدو أكثر ذكاءً من خلال ابتكار برمجيات تتيح له محاكاة بعض وظائف المخ البشري في تطبيقات متعددة، ويمثل ذلك الهدف الرئيس للذكاء الاصطناعي.

ثانيا: فهم الذكاء البشري ومحاولة نمذجة ذلك الذكاء على الحساب الآلي.

(أحمد المغربي، 2010، 61)

4- العوامل المؤثرة في الذكاء:

من أبرز ما يؤثر في مستوى الذكاء عند الطفل عاملين أساسين العامل الوراثي والعامل البيئي نفسر في ما يلي ذلك:

4-1- العامل الوراثي:

الذكاء استعداد فطري يرثه الطفل شأنه في ذلك شأن الخصائص الجسمية والانفعالية التي تنقلها الاستعدادات الوراثية (الجينات) من الآباء والأجداد الى الأبناء، فالدراسات تؤكد أن الضعف العقلي والعائلي هو عيب وراثي يرجع الى إحدى الجينات المتنحية يرثها الطفل في حالة وجود قرابة وثيقة الصلة بين الوالدين. (عبد الستار، 2012، 41)

4-2- العامل البيئي:

وبالرغم من أن الذكاء كما هو معروف قدرة فطرية فإن العوامل البيئية المختلفة تلعب دورا كبيرا في إثارة هذه القدرة، ولقد أظهرت نتائج اختبارات الذكاء أن العوامل البيئية لها تأثير على الذكاء مع أن هذا النمو يتحدد بإمكانيات الفرد البيولوجية ويتأثر الذكاء بالوسط الاجتماعي والاقتصادي، فقد أثبتت الدراسات أن الجو الأسري بجانب أنه يؤثر على سعادة الفرد واستقراره النفسي فهو يؤثر على النمو العقلي فالمعاملة الوالدية السيئة والحرمان العاطفي يعوقان تقدم هذا النمو. (يوسف وعامر، 2010، 53)

ومن العوامل البيئية التي تؤثر على الذكاء أيضا:

- العوامل الطبيعية داخل الرحم.
- إصابات الولادة.
- التغذية.
- الحالة الصحية والإصابة بالأمراض.
- المستوى الاقتصادي والاجتماعي.
- حجم الأسرة.
- الوسائل التعليمية ووسائل الإعلام.
- التدرب والتعلم. (كريمان، 2008، 133)

5- أنواع الذكاء: تتعدد أنواع الذكاء في ما يلي:

5-1- الذكاء البيولوجي والفيسيولوجي:

حاول بعض العلماء الذكاء تفسيرا فيسيولوجيا، برده الى نشاط الجهاز العصبي، مثل ثروندايك الذى فسّر الذكاء في عبارات الوصلات أو الروابط العصبية، التي تصل بين خلايا المخ فتؤلف منها شبكة متصلة وبقدر ما يكون ذكاء الإنسان.

وهكذا نجد أن العلماء يحاولون الربط بين الذكاء والتكوين العضوي للكائن الحي، فالكائنات الحية تختلف في إمكانياتها السلوكية بإختلاف موضعها في سلم الترقب للسلسلة الحيوانية وكلما زاد تعقد الكائن الحي بوجه خاص تعقيد جهازه العصبي، وكلما زادت قدرته على التكيف مع

البيئة وتعلم أعمال جديدة، ومعنى هذا أن الذكاء كإمكانية نمط معين من السلوك الكائن الحي في التكوين الجسمي للكائن الحي، موروثا ليس مكتسبا، إذا أنه يتحدد أساسا بخصائص النوع الذي ينتمي إليه الكائن، ويمكن أن يتخذ من ظهور الجهاز العصبي ودرجة تعقيده معيارا لذكاء الكائن الحي، ولما كان الإنسان يتميز بجهازه العصبي الأكثر تعقيدا فهو كذلك أذكى الكائنات الحية. (يعقوب، 2007، 231-232)

5-2- الذكاء الفلسفي:

إن المنهج الفلسفي يأخذ المنهج التكاملي في تعريف الذكاء، لذا يأخذ أنصار هذا الاتجاه بالقول بإشتراك جميع العوامل الوراثية والاجتماعية والبيولوجية والنفسية في تأثير على تكوين النشاط العقلي عموما وعملية الذكاء خصوصا.

فالتعريف الفلسفي يرى أن عملية الذكاء توليفا من عدة قدرات تجمع بين التعلم والتكيف والتفكير المجرد، وبهذا المعنى تكون العوامل المؤثرة في عملية الذكاء عوامل وراثية وأخرى مكتسبة حيث لا يتم التفاعل بينها إلا في وجود وسائط من الأسرة والمدرسة والأصدقاء والثقافة والتربية، فالذكاء وفقا لهذا الاتجاه هو مجمل القدرات العقلية الموروثة والمكتسبة معا، فهو خاصة من خصائص التفكير، لكنه بالطبع ليس هو التفكير نفسه، وهو ضرورة من ضروريات الإبتكار لكنه ليس الإبتكار نفسه، وأحد أركان العبقرية وأهم دعامة من دعاماتها، لكنه ليس وحده كل مكونات العبقرية. (عمارة، 2009، 16-17)

6- نظريات الذكاء: للذكاء عدة نظريات نذكر أبرزها في ما يلي:

6-1- نظرية الذكاءات المتعددة:

لقد قدم جاردنر وسيلة لرسم خريطة المدى المعرفي للقدرات التي يمتلكها الناس وذلك بتجميع هذه القدرات في سبع ذكاءات:

✓ **الذكاء اللغوي أو البراعة اللغوية:** ويعني القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة شفهيا مثل الحكايات والروايات أو الكتابة (الشعر-التمثيل-التأليف) ويعني أيضا القدرة على البناء اللغوي الصوتيات والمعاني والاستخدام العملي للغة، وهذا الاستخدام قد يكون بهدف البلاغة أو اللإفصاح إضافة الى استخدام اللغة لإقناع الأخرين بعمل شيء معين أو التذكر (استخدام اللغة لتذكر

معلومات معينة) أو التوضيح (استخدام اللغة لإيصال معلومة معينة) أو المبالغة) أي استخدام اللغة للغة في ذاتها. (عبد الله، 2004، 30)

✓ **الذكاء المنطقي الرياضي:** ويعني القدرة على حل المسألة، عن طريق تجزئتها، وقد قام العديد من علماء النفس التقليدين بتفحصه واستقصائه، ومما يدعو للأسف والسخرية معا أن الميكانيكية الحقيقة للتوصل الى حل المشكلة الرياضية لم تفهم حق الفهم حتى الان، وأن مناطق في الدماغ هي أكثر من غيرها قدرة في الحسابات الرياضية، كما يبدي العديد من الأطفال قدرة فائقة في الرياضيات وقد أيدو وجود هذا النوع من الذكاء، ونموه وتطوره عند الأطفال العديد من علماء النفس وعلى رأسهم "جين بياجيه". (عبد الرحيم، 1997، 52)

ويمكننا تلخيص المفهوم السابق بالعبارات التالية: توحيد العلاقات، حل المشكلات، القياس المنطقي، رموز تجريبية، معادلات حساب، ألعاب منطقية نموذجية.

(حسين وزهرية، 2007، 407)

✓ **الذكاء المكاني:** وهو الإدراك البصري المكاني الدقيق كما هو الحال عند الصياد أو الكشاف وأن يؤدي أو يقوم بتحويلات معتمدا على تلك الإدراكات كما هو الحال عند مصمم الديكورات الداخلية، والمهندس المعماري والفنان أو المخترع، وهذا الذكاء يتطلب الحساسية للمكان والألوان والضوء والخط والشكل والطبيعة، والمجال، والمساحة والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر ويضم القدرة على التصوير البصري، وأن يمثل الفرد ويصور بيانيا الأفكار البصرية أو المكانية وأن يوجه نفسه على نحو مناسب في مصفوفة مكانية.

(عبد الحميد، 2003، 10-11)

✓ **الذكاء الجسمي أو الحركي:** ويعني الخبرة في استخدام الفرد لجسمه للتعبير على الأفكار والمشاعر كما يبدو في أداء (الممثل-الرياضي-الراقص) وسهولة استخدام تشكيل الأشياء كما يبدو في أداء (المثال-النحات-الميكانيكي-الجراح) ويتضمن هذا الذكاء مهارات جسمية معينة مثل: التآزر، التوازن، المهارة والقوة والمرونة، السرعة. (ايمان عباس، 2011، 55)

✓ **الذكاء في العلاقة مع الأخرين:** في المقال للكتابة "فرجينيا وولف" بعنوان: (لمحة موجزة عن الماضي) تطرقت فيه الى أحداث الحياة اليومية المختلفة، قارنتها بأحداث ثلاثة مؤلمة

مرت بها في طفولتها واستخلصت عبر ذلك مدى قدرة الفرد على الاتصال بالأخرين، ومعرفة ما تعبر عنه ذاته الداخلية كوسيلة لمعرفة إحساسه الخاص تجاه الحياة، فيقف على ما عنده من عواطف ويحدد كلا منها، ثم القدرة على التمييز بينها، ويستخدم ذلك كوسيلة لفهم سلوك الأخرين والتعرف عليه.

إن الشخص الذى يمتاز بالقدرة على إقامة العلاقات لقادر على التكيف مع ما يحيط به وما يواجهه بشكل فعال قابل للتطبيق وقادر على أن يفهم نفسه وأن يتفاعل معها وإحساس المرء لذاته وفهمه لها هو من أكثر ما وقع عليه الإنسان وابتكره، ومن أكثر ما يدعو للدهشة والإعجاب. (ناصر الدين، 2008، 189)

✓ **الذكاء الفني أو الموسيقي:** القدرة على إدراك الصيغ الموسيقية وتمييزها كما هو الحال عند الموسيقي أو الناقد الموسيقي وتحويلها كما هو عند المؤلف والتعبير عنها كالمؤدي، وهذا الذكاء يضم الحساسية للإيقاع أو الطبقة أو اللحن أو الجرس أو النغمة.

(عبد الحميد، 2003، 11)

✓ **الذكاء الشخصي الداخلي:** ويعني معرفة الذات والقدرة على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة، ويتضمن هذا النوع أن تكون لديك صورة دقيقة عن نفسك وعن جوانب القوة والقصور فيها، والوعي بحالاتك المزاجية، ونواياك ودوافعك ورغباتك والقدرة على ضبط الذات والفهم والإحترام الذاتي. (عبد الله، 2003، 31)

لم يقتصر جهد الباحثين في قائمة أنواع الذكاء على المذكر سابقا فقط وإنما امتدّت لتشمل عشرين نوعا من أنواع الذكاء مثلا: تقسيم الذكاء في العلاقات الشخصية الى أربع قدرات متميزة: القيادة، المقدرة على التنمية في العلاقات، والمحافظة على الأصدقاء، والقدرة على حل الصراعات، والمهارة في التحليل الاجتماعي.

6-2- نظرية العاملين لسبيرمان:

افترض تشارل سبيرمان الإنجليزي في عام 1904، أن الأنواع المختلفة من السلوك التي نسميها بالذكاء يكمن وراءها عاملين وهو الذكاء العام والذكاء الخاص ونفسرهما في تالي:

أ- العامل العام :

الذي يطلق عليه (ع أو g) ويعني إستعداد الفرد للتعلم أي موضوع، ويوجد هذا العامل بنسب متفاوتة بين الأفراد، ويقول سبيرمان أن الأفراد الأذكياء يمتازون بزيادة العامل العام وقد برهن على ذلك بأدلة كثيرة من بينها: ملاحظته أن الفرد الذي يتفوق في إحدى المجالات يكشف عن استعداد للتفوق في مجالات أخرى، وكذلك الارتباط الإيجابي بين كل اختبارات القدرات العقلية. (عبد الهادي، 2003، 17)

ب- العامل الخاص: الذي يطلق عليه (ق أو s) كالقدرات اللفظية والبصرية والموسيقية والإدراكية والفنية...إلخ، وهذا العامل خاص يدل على الموهبة. (يعقوب، 2007، 233)

7- قياس الذكاء:

فكرة قياس الذكاء تقوم على فكرة تراكم المعلومات، لأن حساب العمر العقلي يقوم على جميع التجارب التي نجح فيها الطفل ومع ذلك فإنه يتعين متابعة امتداد احتمالات النجاح والإخفاق في مراحل مختلفة من السن، لأن بعض هذه النتائج قد يجعلها الطفل في مراحل متقدمة أو متأخرة لعدة سنوات، ومن هنا يتعين أن يأخذ بعين الاعتبار هذا للتباين في تفسير العمر العقلي للطفل.

ولذلك فالذكاء لا يقاس قياسا مباشرا، وإنما يعطى للطفل عملا معينا لإجرائه، ويتطلب هذا العمل ممارسة بعض الوظائف العقلية العليا، ثم تسجيل النتائج ونقارن بعمل غيره من المتحدين معه في العمر الزمني، والموجودين تحت الظروف والشروط نفسها، وإنه لمن المسلمات أن عينة السلوك الفردي في المواقف الاختبارية تدل على حقيقة سلوكه فيما يقيسه الاختبار.

وعلى ذلك فقياس الذكاء ليس قياسا جامدا بل هو عبارة عن عدة اختبارات شفوية وتحريرية معينة وتتضمن مجموعة من المعطيات التي تدل على استخدام العقل والتفكير في الرد عليها وذلك بطريقة منتظمة مع الأخذ بعين الاعتبار العمر الحقيقي للطفل. (عبد الفتاح، 2001، 18)

وهناك عدة مقاييس لقياس الذكاء لدى الأطفال ولكل محدداته ومكوناته ويحدد طبقا للحاجة إليه وهذه المقاييس وضعها العلماء وتتبع من الخبرة الكثيفة والتجارب المتكررة، وسنذكر على

التالي مقياسين من مقاييس الذكاء مقياس شفوي، ومقياس ستانفورد بنيه وهما كافيان لمعرفة ما يدور في اختبارات قياس الذكاء:

7-1- المقياس الشفوي:

هذا المقياس بالنسبة لاسمه فهو شفوي أي يتم تسجيل اجابات الطفل وتسجيل ملاحظاته على سلوكه وتصرفاته وله العديد من الخصائص الفرعية:

7-1-1- مكونات المقياس الشفوي: ويتكون من ستة اختبارات فرعية هي:

- **المعلومات:** أو الاختبارات المعرفة المدرسية والثقافية.
- **الفهم:** ويتصل بحسن الإدراك وبدرجة النضج الاجتماعي لدى الطفل.
- **الحساب:** أي اختبارات المعلومات الحسابية المدرسية فضلا عن إمكانية التركيز ومعالجة الرموز.
- **المتشابهة والمطابقة:** أي اختبار القدرة على التصميم والاستدلال المجرد من الواقع المعروض للطفل.
- **المفردات اللغوية:** هي مجموعة من الاختبارات من واقع اللغة وهي شديدة الاتصال بالعامل الكلامي.
- **تكرار السلاسل العددية:** وهي تجربة أو اختبار يرسب فيها عادة الطفل القلق غير المستقر وكذلك الأطفال الذين يعانون من أمراض التأخر في الكلام أو الذين يعانون من التأخر العقلي.

7-1-2- سلم الخصائص للمقياس الشفوي: ويتكون بدوره من ستة اختبارات فرعية على النحو التالي:

- **تكملة الصور:** وهو اختبار يتيح تقويم القدرة على الملاحظة والانتباه.
- **ترتيب الصورة:** ويقاس به مدى استعداد الطفل لاستيعاب وفهم موقف معين يحدث في نفس الزمن، وهذه التجربة تتطلب استعمال الكلام كأداة للتفكير المنطقي.

- **مكعبات كوميس:** وتشمل عادة تشكيل بعض الرموز والرسومات الهندسية الملونة باستخدام الألوان وهي اختبارات تظهر مدى الاستعدادات التحليلية والتركيبة، وتقتضي حسن التناسق البصري والحركي.

- **تجميع:** وهو اختبار لتقدير الاستعداد التام للإلمام بالعلاقات بين العناصر المختلفة لمجموعة معينة.

- **مجموعة الرموز:** وتستعمل لتقدير القدرة على التعليم والتكيف ولكنها تقتضي إدراكا بصريا وتناسقا بصريا حركيا.

- **المعضلات:** وهذه الاختبارات المتعددة تتصل بقياس الإمكانيات: التنظيم والتوقيع والتكهن والشيء التي يمكن اعتبارها اختبارا حقيقيا للذكاء وقد أمكن إعطاءها أهمية خاصة في مجال التنبؤ بمدى القابلية للتكيف الاجتماعي. (شكشك، 2008، 38-40)

7-2- مقياس ستانفورد وبينيه: وهو مقياس عام يعتمد عليه الكثير من المهتمين باختبارات قياس الذكاء لأنه اختبار عاما لكنه يحدد لكل سن من العمر اختبارا معينا خاصا بتلك السن وهو مقياس علمي متدرج يتناسب مع السن والقدرات العقلية التي تنمو في الطفل كلما تدرج عمره وهو مقياس أعده اثنان من علماء النفس، ويضع هذا المقياس ستة اختبارات لكل عمر من أعمار المقياس فيما عدا أعمار سن الرشد، ويضع لها ثمانية اختبارات علما أن هذا المقياس يقيس نسبة الذكاء كالتالي: **العمر العقلي / العمر الزمني × 100** والعمر الزمني في هذا المقياس يقاس بالشهور وليس بالسنوات والإجابة على كل اختبار في الأسئلة كل سؤال حتي 5 سنوات يضاف لعمره العقلي شهر وكل سؤال بعد 5 سنوات يضاف لعمره العقلي شهران ويمكن بذلك تحديد نسبة الذكاء وفي التالي نتعرض لبعض الاختبارات التي يتضمنها المقياس.

- **سن 8 سنوات:** ويتضمن الاختبارات، المفردات، تذكر القصص، السخافات اللفظية الاختلاف والتشابه (الطائرة والحمامة، البحر والنهر، البرتقالة والتفاحة) الفهم، المتضادات، والسؤال الاحتياطي مواقف المشاكل.

- **سن 9 سنوات:** يتضمن اختبارات قطع ورق، سخافات لفظية، تذكر أشكال، اختبارات السجع، صرف العمل إعادة أربع أرقام بالعكس والسؤال الإحتياطي هو الكلمات الموزونة.

- **سن 10 سنوات:** ويتضمن اختبارات: المفردات، عدد المكعبات، الكلمات المجردة (الشفقة، الإنتقام، المفاخرة) مواقف مشكلة معينة وإعطاء مبررات وإعادة ستة أرقام بالعكس. (جاسم، 2009، 504-505)

8- خصائص المتفوقين في الذكاء:

تشير الدراسات السابقة إلى مجموعة من الخصائص التي تميز فئة الأذكياء وهذه الخصائص يمكن إجمالها في ثلاثة مجالات رئيسية هي خصائص جسمية، خصائص عقلية، خصائص شخصية ويشمل الحديث الخصائص الشخصية والانفعالية والاجتماعية.

8-1- الخصائص الجسمية:

هناك بعض الاعتقادات الخاطئة التي سادت في أواخر القرن الماضي وبداية القرن العشرين حول الخصائص الجسمية للأذكياء مفادها إن بعض الأفراد الذين يتميزون بقدرات عقلية عالية يعانون من بوادر الانحطاط في نموهم الجسماني، وتجلى ذلك بمظاهر عدة بينها: التأتأة والقامة القصيرة والهزل العام، واللون الباهت، والمرج والحدب والصلع وفقدان الذاكرة والعقم والعسرة... وغير ذلك من العيوب في النمو الجسمي لدرجة أن هذه الاعتقادات جعلت عددا كبيرا من الناس يشعرون بأنهم بوضع أفضل لكونهم أناسا عاديين. (زحلوق، 2012، 57)

ولكن الدراسات الحديثة حول الخصائص الجسمية للمتفوقين أثبتت بطلان هذه الاعتقادات وان الأفراد المتفوقين هم أناس يتمتعون بصفة عامة بنمو جسماني سليم، وصحة عامة تفوق المستوى الذي يصل إليه الأفراد العاديون فهم أكثر وزنا وطولا وقوة وأفضل بنية، وأحسن صحة ووسامة وأقل عرضة للأمراض، وأكثر تفوقا في التآزر الحركي البصري.

ولكن هذا لا يعني أنه من الضروري أن تنطبق جميع هذه الخصائص على كل طفل متفوق فهناك فروق فردية في الخصائص الجسمية حتى بين المتفوقين ومن الدراسات التي أثبتت تميز المتفوقين من غيرهم من العاديين في الخصائص الجسمية: دراسة ترمان (1922) ودراسة

هولنجورت وترمان (1936) ودراسة ادجرتون وآخرين (1947) ودراسة لايكوك وتايلور (1964) ودراسة شيلدز (1967) ودراسة جالجر (1976). (محى الدين، 1978، 94)

ومن جهة أخرى نقول أن ليس من الضروري دائما أن يكون المتفوقين لا بل القصد أن التفوق لا يؤدي إلى علل في الصحة، وعيوب جسمية، وأمراض.

8-2- الخصائص العقلية:

إن أهم صفة عقلية يتميز بها الطلبة الأذكياء هي أنهم متقدمون على غيرهم في اللغة والأفكار، فمعدلات ذكاءهم تعادل ذكاء من يكبرهم سنا كما إن العمر العقلي لديهم يفوق سنهم الزمني، يقول بياجيه (1969) أن التقدم المتسارع في النطق واللغة عند المتفوقين عقليا لا يعكس وجود قاعدة من المعارف والمفردات المتنامية فحسب بل انه يعني وجود مقدرات فكرية تجريدية وعقلية متطورة جدا كما يتصف هؤلاء بقدرتهم على الكتابة والقراءة في سن مبكرة إذ ما تلقوا مساعدة من الكبار وهم في مرحلة ما قبل المدرسة.

كما يظهرون مواهب مبكرة في الحساب والموسيقى والمقدرات الفنية إلى جانب المهارات اللفظية والفكرية وكمثال نسوقه في هذا المجال ما حدث لمعلم طب من الأطفال جمع الأرقام التالية (1+2+3+4+5+6+7+8+9+10) وبينما انهمك جميع الأطفال في عملية الجمع أجاب طفل في السادسة من عمره إن المجموع (55) فدهش الجميع، لقد اكتشف الطفل أن ثمة بناء منطقيا في المجموعة من خلاله يمكن وضع هذه الأعداد في خمسة أزواج هي (1+10) (2+9) (3+8) (4+7) (5+6) وإن مجموع كل زوج 11 هذا الطفل أصبح فيما بعد عالم الرياضيات (غاوس) وهذا ما يسمى التفسير بأسلوب منطقي عجيب. (زحلوق، 2012، 59-60)

خلاصة القول أنه يذكر ويب وآخرون الخصائص العقلية للمتفوقين ذكاءا بقدرة عالية على القراءة المبكرة وحصيلة من المفردات جيدة، وفهم أعمق لدقائق اللغة، وقدرة عالية على التركيز والانتباه لوقت طويل، حفظ كمية كبيرة من المعلومات، وتعلم المهارات الأساسية بسرعة وبدون تمرين، وحب الاستطلاع وعمل الأشياء والتجارب بطرائق مختلفة، وتركيب الأفكار والأشياء بطريقة غير عادية، وببديهة حافرة وتعدد في الميول والمواهب. (عبد الستار، 2012، 45-46)

8-3- الخصائص الشخصية: من خصائص الشخصية لدى الأذكياء متكيفون اجتماعيا مستقرون عاطفيا، قليلو النرفزة، واثقون من أنفسهم، مستقلون، لديهم الرغبة المتقدمة في المزاح وهذه الرغبة في المزاج هي نتاج طبيعي لمقدرتهم على التفكير السريع ورؤية العلاقات بين الأشياء لديهم القدرة على التحكم الباطني العالي إضافة إلى المثابرة والثقة بالنفس، والاستقلال. (عيسوي، 1980، 200)

وهم بهذه الصفات أقرب إلى أناس عاديين إلى أنهم يمتلكون صفات إيجابية أكثر تدفعهم لتقدم

خلاصة الفصل:

يمكن القول أن الذكاء هو المقدرة على التعلم، والفهم، وحل المشاكل، واتخاذ القرارات، أو أن الذكاء الصناعي هو علم عرف هدفه بأنه جعل الآلات تعمل أشياء تحتاج إلى ذكاء إذا أداها البشر أو أن الذكاء يتأثر في نشأته ونموه بالتفاعل القائم بين المحددات الوراثية والمثيرات البيئية.

مع العلم أن مفهوم الذكاء أقدم في نشأته الأولى من علم النفس ومباحثه التجريبية، ثم اهتمت بدراسته العلوم البيولوجية والفيسيولوجية العصبية، واستقر أخيرا في ميدانه السيكولوجي الصحيح الذى يدرسه كمظهر عقلي من مظاهر السلوك الذى يخضع للقياس العلمي الموضوعي وعندما نجحت وسائل القياس النفسي أعانت العلماء على تحديد المظاهر الرئيسية لمفهوم الذكاء وبذلك تطورت معانيه حتى أصبحت فروضا تهدف الى رسم الإطار التمهيدي للأبحاث العلمية ويهدف هذا الفصل الى توضيح نشأة وتطور معنى الذكاء وقدراته الأولية ونظرياته والمعنى الفلسفي والبيولوجي والفسيولوجي العصبي، والسلوك النفسي للذكاء، وقد مهد هذا الفصل أيضا لدراسة أثره على صعوبات التعلم "التعبير الشفوي".

الفصل الثالث:

التعبير الشفوي

تمهيد

1- تعريف صعوبات التعلم

2- ماهية التعبير

3- أهمية التعبير الشفوي

4- أهداف التعبير الشفوي

5- أشكال التعبير الشفوي

6- صعوبات اللغة الشفوية و انواعها

7- مهارات و طرق التعبير الشفوي

8- العوامل المساعدة على نشاط التعبير الشفوي

9- صعوبات اللغة الشفوية و انواعها

10- الوسائل المساعدة في التعبير الشفوي

11- تشخيص صعوبات اللغة الشفوية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر اللغة وسيلة أساسية من وسائل التواصل الاجتماعي وبخاصة في التعبير عن الذات وفهم الآخرين ووسيلة هامة من وسائل النمو العقلي والانفعالي.

كما تؤدي إلى زرع الثقة بالنفس، وانتزاع عنصر الخجل وتعويده الجرأة في مخاطبة الآخرين دون تردد ولا خوف مما يساعده على اكتساب اللغة.

كما يتمكن المتعلم من إتقان أصوات اللغة، وتعلم تنظيم الأفكار ومهارة التعبير الكلامي وأيضا تعلم مهارة الإقناع.

1- تعريف صعوبات التعلم والتعبير:

1-1- تعريف صعوبات التعلم:

إن من أهم النقاط لدى أي باحث يريد أن يتعرف على أي مجال أو مفهوم علمي، هي أولا التعرف على المعنى الدقيق لهذا المفهوم، والذي سوف يوفر له الإطار العلمي الجيد الضابط لحركة بحثه، فمجال التعلم شأنه شأن أي مجال آخر، نجده قد واجه المشكلة الخاصة بالتعريف والوصف الدقيق للأنماط السلوكية المختلفة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فقد ظهرت العديد من التعريفات المقدمة لصعوبات التعلم. (عيسى، 2006، 11)

صعوبة التعلم تعني اضطرابات في عملية أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المنغمسة في فهم الكلمات المنطوقة أو المكتوبة واستخدامها، والذي يظهر في قدرة غير تامة على الإصغاء، والتفكير، والتحدث والكتابة، والهجاء، والقيام بالعمليات الحسابية الرياضية واللفظ يضم شروطا وحالات مثل الاضطرابات الإدراكية، والتلف الدماغي، والخلل الوظيفي الصغير للمخ، وعسر القراءة، والحبسة النمائية، والتعريف لا يضم الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم ناتجة عن إعاقات بصرية أو سمعية، أو حركية أو تأخر عقلي، أو اضطرب انفعالي أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي. (يوسف ومحمد، 2008، 9)

تعريف كيرك: يذكر "كيرك" أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى "تخلف أو إضطراب أو تأخر تطور واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والكتابة والحساب أو المواد الدراسية الأخرى والتي تنشأ عن الإعاقة النفسية التي يسببها الاختلال الوظيفي لنصفي المخ

والاضطرابات السلوكية والوجدانية، كما أنه ليس نتيجة للتخلف العقلي أو غياب بعض الحواس أو العوامل التعليمية أو الثقافية".

يعرف "بيتمان" الأطفال ذوي اضطرابات التعلم "بأنهم الأطفال الذين يظهرون اضطرابات تعليميا واضحا بين مستوى الأداء العقلي المتوقع وبين المستوى الفعلي المرتبط بالاضطرابات الأساسية في العملية التعليمية، وقد تنشا تلك الاضطرابات عن الاختلال الوظيفي للعصب المركزي، في حين أنها ترتبط بالتخلف العقلي العام أو الاضطراب الوجداني أو الثقافي أو غياب الحواس". (عوض الله وآخرون، 2008، 23-24)

بدأ مصطلح الصعوبات التعليمية بالظهور على نطاق محدود قبيل مصطلح القصور الوظيفي الدماغي البسيط من جهة ومتوافقا معه من جهة أخرى، فقد أخذ العاملون في التربية الخاصة يبحثون عن مصطلحات ذات صلة بعملية التربية (ظهر منها المعوقون تربويا والاضطرابات اللغوية، والمعوقون إدراكيا). وقد توصل "كيرك" (1962) إلى نحت مصطلح الصعوبات العلمية. (أسامة وآخرون، 2005، 27)

إن الصعوبات التعليمية ليست مقتصرة على مرحلة عمرية دون غيرها بالرغم من أنها تختلف في أشكالها وفق المرحلة العمرية، فمثلا تظهر صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة من خلال بعض المظاهر كالجانب الحركي أو تطور اللغة والكلام، فقد نجد صعوبة في المهارات الحركية الكبيرة كالمشي والقفز، أو صعوبة التعبير عن نفسه، والتواصل مع الآخرين.

تتضح صعوبات التعلم كلما تقدم الطفل بالعمر فهي أكثر وضوحا في المرحلة الابتدائية منه في مرحلة ما قبل المدرسة، ويفترض معالجتها بشكل مبكر وإلا يمكن إن تستمر لمرحلة لاحقة.

تتزايد صعوبات التعلم عند دخول الطفل عندما يفشل في تحقيق مهارة مطلوبة منه واكتساب المهارات الأكاديمية، كما يتعرض لمزيد من الإخفاقات وخاصة إذا لم يكن هناك علاج مبكر لذلك فإن عدد الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يزداد وفق المرحلة العمرية، وتكون أعلى النسب ما بين أعمار (10-13) سنة. (الظاهر، 2004، 19)

1-2- تعريف صعوبات التعبير:

تعد اللغة التعبيرية إحدى مكونات اللغة (إذ تتكون اللغة من اللغة التعبيرية واللغة الإستقبالية) وتعرف اللغة التعبيرية بأنها النظام الصوتي الاعتباطي الذي يستخدمه المتحدث للتواصل مع الآخرين، وتعرف أيضا بأنها العملية التي تتضمن إنتاج اللغة والاضطراب في هذه العملية يدعى الحبسة التعبيرية.

وهناك تعريف آخر: أحد اضطرابات اللغة يتميز المصاب به بعدم القدرة على صياغة أفكاره أو التعبير عنها تعبيرا صحيحا في أثناء الكلام، وهذه الحالة قد تكون مصاحبة للتخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي. (أبو الديار وآخرون، 2012، 124)

2- ماهية التعبير:

2-1- تعريف التعبير:

لغة: لفظا هو الإبانة والإفصاح عن خلجات النفس بشكل مفهوم لدى الآخرين.

اصطلاحا: هو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالتلميذ إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية، والشفاهية والكتابية بلغة سليمة، وفق نسق فكري معين.

التعبير في مجمله شفويا كان أم تحريريا هو الصورة النهائية التي تفصح عن القدرة اللغوية، وتكشف عن مستوى الأداء اللغوي للمتعلم.

يقول زكريا إسماعيل: "الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بإحدى الطرق أو باللفظ أو الإشارة أو بتعبيرات الوجه بالرسم والحركة بأنواعها التمثيلية والواقعية وخصوصا باللفظ المحادثة أو الكتابة". (مناع، 2008، 6)

أما بالنسبة للتعبير الذي يحدث في المدرسة يعرف على أنه: "يعني أن يقدر التلميذ على نقل الأفكار والمشاعر والوقائع بواسطة اللغة شفويا، فهو ثمرة اللغة بل هو اللغة ذاتها، وهي المحصلة من تدريسها". (عبد السلام، 2011، 83-84)

2-2- مفهوم التعبير الشفوي:

إن الشخص الذي يحاول لأن يعلم التلاميذ أن يتحدثوا في فاعلية وتأثير يجب أن يكون هو لديه احترام للقدرة التي يمكن أن يستخدمها من يستعملون هذه القدرة في مهارة.

فهو يعرف أن صواب التحدث الحر يتطلب الالتزام بكل من:

- استعمال اللغة.
- أن يميز بين العدد من الأصوات التي تنتبه المستمع في المواقف المختلفة.

فالمدرس نفسه يجب أن يكون لديه لذة السرور التي تأتي من القدرة على أن يقول ما يعنيه تماما، وإن يعبر عن التفكير الملائم أو الشعور في حديث مؤثر.(مجاور، 2000، 253-254)

ويعتبر التعبير الشفوي على أنه تدريب التلاميذ على ممارسة اللغة الشفهية ممارسة حية قائمة على الفهم والتلقائية من جهة، وربط الطفل بالمواقف التي تواجهه في الحياة من جهة أخرى، كما تسعى إلى مدهم برصيد لغوي، يكسبهم ثقة بأنفسهم، ويعينهم على التعلم ويسمح لهم بتصحيح التراكيب المحرفة، والألفاظ الداخلية التي اكتسبوها من البيئة، ودرجة على ألسنتهم ويمكنهم من التعبير على المفاهيم والأحداث التي يعايشونها، ولا يجدون لها مقابلا لغويا في مكتسباتهم السابقة ويضيف إليهم في الوقت نفسه مفاهيم جديدة يتعلمون من خلال اللغة.

(فضيل وآخرون، د س، 4)

وقد سعى الباحثون والتربويون إلى تعريفها بأشكال تغدو من خلالها أكثر تحديدا وبالتالي أكثر إجرائية.

وعرف أيضا بأنه ذلك التعبير الذي يعلم الأطفال التكلم بطلاقة عما يشاهدونه، وعما يشعرون به بلغة قريبة من الفصحى والوضوح. (مختار، 1961، 310)

وهناك تعريف آخر يعتبر: بأنه ذلك التنظيم العقلي للمفردات والأدوات لبناء المعاني والإفصاح لساني لترجمة تلك المعاني في صور تعبيرية، وإبلاغ اصطلاحي بدلالة الألفاظ والعبرات والرموز. (بشير، 2008، 81)

وقد عُرِّف بأنه إفصاح الطالب بلسانه عن أفكاره، وهو أداة اتصال سريع بين الطالب وغيره، ويعود الطالب في الحديث، والجرأة في إبداء الرأي، وضبط اللغة وإتقان استعمالها.
(أبو مغلي، 1997، 125)

و هناك تعريف آخر: وهو شكل من الاتصال المباشر الذي يحدث بين فردين أو عدة أفراد في مكان وزمان محددين، يؤدي مشافهة، فهو أداة الاتصال السريع بين الناس وهو أصل اللغة.

ويعرفه "مجاور" 1976: "هو ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به الفرد عما يجول نفسه من خواطر وهو مشاعر وأحاسيس وما يزخر به عقله من رؤى أو فكر وما يريد أن يزود به غيره من معلومات، أو نحو ذلك بطلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء".

ويعرفه "يعقوب" 1996: "بأنه عبارة عن الآلية التي يستخدمها التلميذ لإنتاج جملة ويسوغها من الأفكار والمعاني المرتبطة بموقف معين يتطلب التحدث والاتصال في قوالب لفظية مناسبة لموضوع التحدث ولحال المستمعين آخذا بعين الاعتبار قواعد الاتصال والتواصل اللغوي الفعال". (عبد السلام، 2011، 85-86)

نلاحظ من خلال هذه التعريفات للتعبير الشفوي هو عن إدراجا لأفكار وأحاسيس من خلال الكتابة مثلا، أو عبارة عن حديث كامل المعنى يندفع إليه الشخص عند إحساسه بالرغبة في تبيان فكرة أو وصف نتيجة دوافع خارجية ندعو للكلام فيشارك فيه.

2-3- المصطلحات المرتبطة بالتعبير الشفوي :

اللغة: الضعف الذي يؤثر على استخدام الأشكال الصحيحة للغة الأصوات الكلامية، أو المقاطع أو التراكيب، أو محتوى اللغة (معاني الكلمات)، أو وظائف اللغة.

وهو نقص في القدرة على فهم الأفكار والتعبير عنها، الأمر الذي يجعل المهارة اللغوية للفرد أدنى من مستوى تقدمه في مختلف المجالات الأخرى، كالتطور المعرفي، أو الحركي، أو الاجتماعي.

اللغة تعرف بأنها نظام أو شفرة تستخدمها مجموعة من الناس لإعطاء معنى للأصوات أو الإيماءات أو الرموز الأخرى وتمكن الشخص هو والآخرين من التواصل.

ويعرفها "الروسان" بأنها نظام من الرموز يمثل المعاني المختلفة والتي تسير وفق قواعد معينة.

فاللغة هي ذلك النظام الرمزي الذي تمثل به أفكارنا حول العالم الذي نعيش فيه.

الكلام: إن الكلام هو الحديث الشفوي الذي يعتمد على إخراج الأصوات اللغوية وفهمها، ويتصل الكلام بعدة عمليات تختص بالتنفس وتذبذب أو سكون الأحبال الصوتية التي توجد في الحنجرة وينتج عن هذا إخراج أصوات الكلام، ويقوم اللسان والأسنان والشفاه وسقف الحنك بتشكيل الصوت والصورة النهائية وتحتاج عملية النطق إلى تناسق دقيق بين كل تكوينات وعضلات الجهاز التنفسي والحنجرة وتجويف الفم والأنف.

التواصل: هو عملية تبادل المعلومات والآراء والتعبير عن المشاعر بالتحدث أو الاستماع أو القراءة والكتابة بصورة يومية.

ويتواصل البشر بطرق عديدة: لفظية وغير لفظية، ويمكن إن تشمل أدوات التواصل تعبيرات الوجه وحركات الجسم وإشارات اليدين. (عاشور وآخرون، 2015، 157-158)

3- أهمية التعبير الشفوي:

تعتبر طرق وأساليب نشاط التعبير العامل الرئيسي لتنمية المهارات اللغوية لطفل فهناك أربع مهارات يجب تنميتها وهي: التحدث والاستماع والقراءة والكتابة، ففي تنمية مهارات التحدث يكتسب الطفل القدرة على التعبير عن أفكاره ومشاعره، واحتياجاته، ويكتسب الكثير من المفردات والتراكيب اللغوية، وفي تنمية مهارة الاستماع يكتسب الطفل القدرة على فهم وتفسير اللغة المنطوقة حوله ويكتسب القدرة على التمييز السمعي وفي تنمية مهارة القراءة يتعلم الربط بين الكلمة والصورة الدالة عليها، أما في تنمية مهارة الكتابة يتدرب الطفل على رسم الأشكال المختلفة كالخطوط الرئيسية والأفقية والمنحنية والمنكسرة، وهذا ما يساعد على تنمية العضلات الدقيقة لأصابع اليد ثم التزاور الحركي العصبي بين اليد والعين.

يؤكد "جنسون" بالتقرير التقويمي الختامي لطرق وأساليب تنفيذ برامج التنمية اللغوية للطفل على إمكانية تنمية لغة الطفل من خلال التمثيل ولعب الأدوار ومسرح العرائس، واستخدام لوحات

التحدث التي تتيح الفرصة للطفل كي يعبر عما يلاحظه ويدركه، ويمكن أن توجه المربية أسئلة لتنمية قدرته على الملاحظة، ومساعدته على التعبير والتحدث. (فهمي، 2001، 2)

وكما التعبير في هذه المرحلة يعد من أهم الأنشطة التربوية، كونه يعود المتعلم الصراحة في القول، والحرية في الرأي، ويستطيع إبداء الآراء والأفكار والأحاسيس، في ثقة ووضوح، ومن فهم الحقائق والمفاهيم المقدمة له، وبذلك يصبح التعبير بالنسبة إليه وسيلة إكتشاف وتعلم واتصال. (آيت يحياتن، 2006، 2)

4- أهداف التعبير الشفوي:

تأتي التلقائية والطلاقة والتعبير من غير تكلف على رأس قائمة أهداف تعليم اللغة للأطفال الصغار، ذلك أن الرغبة في التعبير عن النفس أمر ذاتي عند الطفل، يميل إليه ويجب أن يمارسه. ويجب على المدرس أن يشجع هذه الرغبة لدى الطفل وأن يساعده على الانطلاق في كلامه.

ومن أهم الأهداف التي يجب أن يعمل المنهج بما فيه المدرس، على تحقيقها خاصة في المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام ما يلي:

- ✓ تطوير وعي الطفل بالكلمات الشفوية .
- ✓ إثراء ثروته اللفظية الشفهية.
- ✓ تقويم روابط المعنى عنده.
- ✓ تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.
- ✓ تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.
- ✓ تحسين هجائه ونطقه.
- ✓ استخدامه للتعبير القصصي المسلي. (مركور، د س، 114)

5- أشكال التعبير الشفوي:

يؤدي التعبير الشفهي بصورة متعددة في مختلف مواقف حياة الإنسان اليومية وفي حياته المدرسية:

- يكون على شكل تعبير حر عن مشهد، موضوع موقف أو قضية معينة.
- أو يكون على شكل مناقشة أو جدال.

- أو شكل تعليق على سلوك أو حادث أو خبر.
- أو على شكل إجابة على أسئلة أو استفسار.
- أو على شكل حوار أو حديث عام أو مزاح.
- أو على شكل سرد قصة ورواية. (عبد السلام، 2011، 86)

6- أنواع التعبير الشفوي:

6-1- أنواع التعبير: تنقسم أنواع النشاط ثلاثة أقسام رئيسية وهم:

أولا- التعبير الشفهي: وهو يشمل المحادثة والمناقشة والقصص والخطب وإلقاء الكلمات وأخطاء التعليمات وما إلى ذلك

ثانيا- التعبير التحريري "الكتابي": وهو يشمل كتابة الرسائل والتقارير والتلخيص وكتابة المذكرات وما إلى ذلك أيضا.

هذه الألوان من التعبير هي التي تمثل ما نسميه بالتعبير الوظيفي فهذه أنماط النشاط إلى تحدث في المجتمع كتابة ويراد بالتعبير أن يدرب التلاميذ على مثل هذه الأنماط (اللغوية) من النشاط اللغوي.

ثالثا- التعبير الإبداعي: فيقصد به ذلك اللون الذي يعمل فيه الكاتب إلى التعبير عن فكرة من الأفكار في إطار أدبي يبرز كثيرا من خصائص ومميزات الأسلوب الأدبي وهذا اللون من التعبير وإن كان مرغوبا فيه إلا أنه يتوقف على استعدادات معينة لا تتوفر لكثير من المتعلمين ومن ثم كان الاتجاه في تعليم التعبير نحو التعبير الوظيفي. (مجاور، 2000، 248)

6-2-أنواع التعبير الشفوي:

أ- **الوظيفي:** قضاء حاجات الأفراد وشؤونهم.

ب- **إبداعي:** التعبير عن النفس بصورة تؤثر في الآخرين.

ينقسم التعبير من حيث الموضوع إلى نوعين: التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي، كما ينقسم من حيث الأداء إلى نوعين وهما: التعبير التحريري والتعبير الشفوي.

وهما يعتبران ضروريان لكل إنسان في المجتمع الحديث، فالأول يساعد الإنسان في تحقيق حاجاته ومطالبه المادية والاجتماعية، والثاني يمكنه أن يؤثر في الحياة العامة بأفكاره وشخصيته.

وإذا كان التعليم والتدريب على النوع الثاني ذات أهمية خاصة في المرحلة الثانوية، فإن التعليم والتدريب على النوع الأول وهو التعبير الوظيفي يجب أن يحظى بالاهتمام الأول فما قبل ذلك من مراحل. (مركو، د س، 105)

7- مهارات وطرق تعليم التعبير الشفوي:

7-1- مهارات التعبير الشفوي

للتعبير الشفوي أساسيتان بواسطتهما تتطور كفاية الفرد في التبليغ بشكل سليم ودقيق هما:

أ- مهارة الإصغاء:

هي أول مهارة يطورها الإنسان منذ الأيام الأولى من ميلاده، فالطفل في أسابيعه الأولى من حياته ينتبه إلى الأصوات المحيطة به وخاصة المدوية، وتعتبر هذه العملية بمثابة الخطوة الأولى الانتباه للغة وتتطور عملية الصفاء بنمو وتطور إدراك الطفل حيث يبدأ "بالاستجابة والرد" من الأصوات الموجهة إليه وبعدها يصل في رده إلى مستوى النطق بكلمات أو مقاطع صوتية ثم جمل بسيطة إلى أن يصل إلى جمل تامة ثم إنجاز خطاب متسلسل في مراحل متقدمة من عمره أثناء دخوله للمدرسة .

تتميز هذه العملية في أنها:

- أول مهارة تسبق الكلام لدى الطفل.
- تمكن الفرد من تسجيل الأصوات في ذاكراته السمعية.
- تمكن الفرد من محاولة تقليد والمحاكاة وبالتالي الاكتساب لأصوات اللغة المستعملة في محيطه.

وتتوقف هذه العملية على مدى صحة وسلامة السمع ودرجة القابلية للانتباه عند الطفل فهذه المهارة تبنى وتتطور خلال المراحل الأولى من نمو الفرد عند اكتسابه للغة الأم والتي تتم بطريقة عفوية وهذا يحدث في السن المبكر قبل الدخول المدرسي وكما تتطور نتيجة تعرض الطفل

للبرامج التلفزيونية أو الإذاعية التي ترسخ فيه الكثير من الأصوات والمفردات تتحول فيما بعد إلى محاولات تقليد وإنتاج خاص به.

فالطفل أثناء دخوله للمدرسة يجد نفسه يستمع ويجبر على الإنصات بشكل رسمي لمعلمه الذي يتعمد تعليمه بلغة سبق للطفل وأن سمعها دوريا من القنوات التلفزيونية والفرق أنَّ في المدرسة يتدرج في تعلم مفرداتها بقواعد وقوانين وأساليب مختلفة، وهذا ما يجعل مهارة الاستماع مهمة جدا في تعليم اللغة الثانية في المدرسة لتمكن المتعلم من التمييز الصوتي والمفردات والدلالي بينما ألفه بلغته الأولى وبالتالي تعزيز الفهم اللغوي.

وعليه ترتكز لدى متعلم المدرسة الابتدائية على النشاطات الآتية:

- تدريب المعلم للطفل على العادات الحسنة في الإصغاء عن طريق:
  - لفت انتباهه بشكل متواصل من قبل معلمه أو زملاءه.
  - الاستماع الواعي للكلمات المنطوقة.
  - حثه على متابعة كلام الآخرين.
- ومن الأنشطة التربوية المساعدة على ذلك:
  - الحوار والمحادثة تجلب الانتباه.
  - المناقشة داخل القسم بين المعلم والتلاميذ حول مواضيع مختلفة.
  - سرد القصص والروايات لسن الطفل.
  - السماع لآيات وأحاديث قرآنية.

و نجاح هذه المهارة تتوقف على مدى مراعاة لعدة اعتبارات:

- علاقة المواضيع بمواقف وسياقات الحياة الطبيعية .
- التشويق والفكاهة لجلب الإنتباه.
- بساطة اللغة.

ب- مهارة الإنتاج اللغوي أو التبليغ:

تتحقق هذه المهارة بنجاح وسيلة الإنصات فهي تتمثل في الرد على ما يريده المرسل، فالطفل يكتسب لغته الأولى فيقوم بمحاولات التعبير والكلام بطريقة خاصة مقلدة لما يسمعه لتلبية حاجاته

ومطالبه وعندما يدخل للمدرسة يجد نفسه مطالب من قبل المعلم بالتكلم والتعبير بلغة شفوية غير التي ألّفها في حياته اليومية وفق قواعد لغوية جديدة من أجل إيصال أفكاره ومشاعر الآخرين والتعبير عن حاجاته بشكل دقيق وواضح ومنظم.

وتؤثر في هذه العملية عدّة عوامل نفسية واجتماعية ولغوية كالثقة بالنفس والخوف من الخطأ.

وترتكز مهارة الكلام أو التعبير الشفوي على المبادئ التالية:

- الجو النفسي المريح.
- الحرية الكافية في التعبير.
- قوة الدافعية لتعلم اللغة الجديدة.
- قبول الأخطاء اللغوية وتصحيحها.

فمن المنطق أن يقع في أخطاء ناتجة عن عدم تحكمه في قواعد اللغة الجديدة وأساليبها المتنوعة ومن الأنشطة المساعدة على تطوير مهارة الكلام والتعبير الشفوي لدى الطفل في المرحلة الابتدائية ما يلي:

- طلب الحديث أثناء الرسم عما يرسم.
- المحادثة والحوار بين التلاميذ.
- لعب أدوار أفراد الأسرة أو المدرسة.
- التوجيه على التعبير الحر حول قضايا حياته أو مشاهد صور أو التعليق على برامج تلفزيونية أو مواقف حياتية.
- التمثيل بإجراء مكالمات هاتفية .
- تشجيع المتعلمين على استعمال اللغة المدرسية حتى خارج المدرسة وأثناء اللعب لتدعيم التعبير باللغة الشفوية المدرسية.

فكل هذه الأنشطة تتمثل في التشجيع والتحفيز المتعلم على التعبير بطلاقة مع تحسيسه بأن كلامه مقبول وفي تطور دائم سيصل حتما إلى إيجاد مهارة الكلام بطريقة صحيحة وسليمة.

- **عمليات التبليغ الشفوي معرفيا:**

- **مراحل عمليات التبليغ الشفوي:**

عندما يريد أي إنسان أن يعبر عن أي موقف أو مشهد فإنه يمر بمرحلتين مهمتين هما:

أولا/ مرحلة التفكير: وفيها يقوم بالتخطيط لما يريد قوله وذلك بمصطلحات أو كلمات تناسب السياق الذي سيتكلم فيه.

ثانيا/ مرحلة التجسيد أو التنفيذ للمخطط: حيث نطبق عن الأفكار التي خططها في ذهنه ويريد إيصالها للمستمع. (عبد السلام، 2011، 86-90)

7-2- طرق تعليم التعبير الشفوي:

أ- المرحلة التمهيدية:

تغطي هذه المرحلة أربعة وحدات تعليمية، تقابلها أربعة مجالات تعليمية ذات صلة بحياة التلميذ المدرسية.

اقترحنا مجموعة من الوضعيات التواصلية الحية تدعو إلى استعمال المضمون التواصلي المستهدف، يركز في مرحلة التهيئة في وضعيات التبادل اللغوي المختلفة على سماع الأداء اللغوي والنبرة الصوتية الصحيحة فتتآلف آذان التلاميذ وتستأنس بالأصوات والكلمات والنغمات الصوتية.

كما يركز على فهم التبادلات اللغوية المقترحة بين مختلف الفاعلين في الموقف التواصلي إن الاستماع والفهم عمليتان مترابطتان ومتكاملتان، ولا أن يجري تدريب التلاميذ عليها في هذه المرحلة معا، لكن ليس المقصود من التدريب على الاستماع هو التكرار أو الترداد الببغائي الخالي من فهم ما يتطلبه الموقف، والخالي من إدراك دلالات الكلمات المستعملة في الموقف التواصلي أولا يأتي الفهم بعد ذلك التدريب والممارسة وكثرة الاستعمال لتكوين المهارة، لأن المهارة إذا طبقت من غير فهم لا تعين صاحبها على حسن توظيفها في المواقف التواصلية الجديدة.

ولتكوين المهارة اللغوية عند التلميذ، لابد من توافر شروط ثلاثة هي:

- الممارسة بفهم.

- التوجيه أي الاكتساب واستعمال المضمون التواصلي المستهدف في كل وحدة.
- البيئة اللغوية المناسبة أي على المعلم أن يحرص على إحاطة التلميذ البيئة لغوية سليمة ومناسبة، أي كلما كانت البيئة المدرسية سليمة لغويا كلما طور التلميذ كفاءته التواصلية تلقائيا.

ب- مرحلة التعليمات الأساسية والفعلية:

تبدأ كل وحدة تعليمية من الوحدات (5-31) المترجمة لهذه المرحلة بنص يتخذ منطلقا للتعبير الشفوي، وفي ظله تتعلم المهارات اللغوية الأخرى، لقد كتب المضمون التواصلي المستهدف في كل نص بلون أحمر، يركز عليه المعلم، ويخلق المواقف التواصلية الطبيعية والمصطنعة لتوظيف المضمون اللغوي التواصلي.

خصص المنهاج أربع حصص للتعبير الشفوي، وعلى المعلم أن يقوم بتحضير كل وحدة بنفسه من حيث تحدد الكفاءات المستهدفة، انطلاقا من المضمون التواصلي المعطى في النص واختيار الوسائل والطريقة ووسائل التقويم. (بوشينة، 2004، 20-19)

8- العوامل المساعدة على نشاط التعبير الشفوي:

من أجل أن تكون الحوارات أو المحادثات ناجحة، يستدعي ذلك مهارات إتصالية وتفاعلية متطورة جدا من جانب المربين والأطفال على حد سواء، كما تتطلب أيضا معايير تدعم التبادل الصريح والاحترام المتبادل، وكقائد مسؤول عن الحوار أن يركز المربي على النقاش ويحافظ على تركيزه حول موضوع معين، وأن يشجع المشاركة من خلال الإصغاء إلى كل الأفكار ووجهات النظر، ومتابعة الحوار بكل عناية ودقة وتتميز العديد من الحوارات بالحديث والمزيد من الحديث الذي يفتقر معظمه إلى صلة وثيقة بالأهداف الرئيسية للدرس، أو بتشجيع تفكير الأطفال، فالحوار الفعال مثل الشرح الفعال يتمثل في كونه مركزا، ويتناول جوهر الموضوع، ففي البداية يجب أن يشرح المربي أهداف الحوار، ويحفز الأطفال على المشاركة، وعليه أيضا طرح أسئلة محددة وإثارة مواضيع مشوقة، أو تقديم ألغاز مرتبطة بالموضوع قيد المناقشة، ويجب أن تكون هذه الأنشطة بصورة يفهمها الأطفال ويستجيبون لها، فعرض السؤال أو الموضوع الأساسي بوضوح هو أحد العوامل الجوهرية للحصول على حوار ملائم، وإثارة الموضوع تكون باقتراح من المربية أو من الأطفال، قصد تصحيح لغتهم وتنظيمها عن طريق التعويض والاستبدال، مع قبول

الأفكار التي يأتون بها، وتشجيع محاولات الأطفال الفردية، وتختار صيغة معينة يفرضها الموضوع وحاجة الأطفال واكتسابها ويتم ذلك عن طريق اللعب والحوار والتمثيل، وإثارة وضعيات ومواقف تستدعي استعمال الصيغة وينبغي عليها أن تركز على الحوار لأنه وسيلة التي تدرب الأطفال على فهم البناء اللغوي وطريق الاستعمال. (ريتشارد آروند، 2000، 194)

استغلال مختلف أنشطة التعليم الأولى لتشجيع الأطفال على التعبير كالألعاب والخارجات ومناقشة الأعمال الفنية والعلمية والاجتماعية التي يقومون بها، إن داخل المؤسسة أو خارجها وتعزيز ذلك بالأحاجي والألغاز والنكت والأناشيد، وانتداب الأطفال للرقص والغناء ولعب الأدوار والمسرح عما شهدوه. (الدليل العلمي للمربية للمستوى الثاني، 98)

9- صعوبات اللغة الشفوية وأنواعها:

9-1- صعوبات اللغة الشفوية:

وهي تكون عدم القدرة على التعبير عن ما بداخل النفس من مشاعر وأحاسيس بلغة منطوقة وهذه وظيفة أساسية وهامة للتواصل الإنساني فالأطفال ذوي صعوبات التعبير الشفهي غير قادرين على التواصل شفويا مع الآخرين ولقد حدد "جونسون" و"مايكل بست" (1967) نمطين متميزين لصعوبات اللغة الشفهية التعبيرية هما:

النمط الأول: وهو صعوبة في اختيار واسترجاع الكلمات ويفرق ذلك إلى صعوبات في الذاكرة السمعية وإعادة ما تم سماعه.

النمط الثاني: أعراض في الصعوبة المتعلقة ببناء الجملة وتركيبها حيث يشعر هؤلاء الأطفال استخدام كلمات متفردة وعبارات قصيرة ولكنهم لا يستطيعون ضم كلماتهم في جمل تامة.

(عاشور وآخرون، 2015، 166)

وكما يتحدث الطفل بجمل غير مفهومة، أو مبنية بطريقة خاطئة وغير سليمة من ناحية التركيب القواعدي، وهؤلاء الأطفال يستصعبون كثيرا في التعبير اللغوي الشفوي، إذ نجدهم يتعثرون في اختبار الكلمات المناسبة ويكررون الكثير من الكلمات ويستخدمون جملا متقطعة وأحيانا دون معنى، عندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة، أو استرجاع أحداث قصة قد سمعوها سابقا، وقد تطول قصتهم دون إعطاء الإجابة المطلوبة أو الوافية، إن العديد منهم

يعانون من ظاهرة يطلق عليها بعجز التسمية، أي صعوبة في استخراج الكلمات أو إعطاء الأسماء أو المصطلحات الصحيحة للمعاني المطلوبة، فالأمر الذي يحصل لنا عدة مرات في اليوم الواحد، عندما نعجز عن تذكر بعض الأسماء أو الإحداث، نلاحظه يحدث عشرات بل مئات المرات لذوي الصعوبات التعليمية. (القمش والجوالده، 2012، 126)

وترجع صعوبات اللغة الشفهية إلى الصعوبات التي يواجهها الأطفال في فهم اللغة وتكامل اللغة الداخلية والتعبير عن الأفكار لفظيا. (عاشور وآخرون، 2015، 25)

تعتبر مهارات التواصل أحد أهم المهارات التي يجب أن يتقنها الأطفال وذلك من أجل فهم ما يقوله الآخرون وكذلك للتعبير عن أفكارهم لفظيا وتعتبر اللغة الشفهية رموزا إعتباطية يستخدمها الأفراد ليمثلوا الأفكار في كلمات وجمل ولكي يتواصلوا مع بعضهم بعض أو من خلال عملية التواصل الشفهية وغير الشفهية يتم تمثيل وإيصال الأشياء، وإحداث العلاقات بين الإفراد.
(أحمد ومصطفي، 2012، 243)

9-2-أنواع صعوبات اللغة الشفهية :

تنقسم أهم صعوبات اللغة الشفهية إلى أربعة أنواع هي :

يحتاج التطور اللغوي عند الأطفال نموا سليما متكاملا لكل جوانب النمو الجسمي والعصبي وأي اختلال في جوانب النمو عند الأطفال ينعكس سلبا على النمو اللغوي وتطوره مما يسبب لهم مشكلات عديدة في اكتساب الجوانب اللغوية المختلفة والتي يمكن تصنيفها فيما يلي:

أ- صعوبات اللغة التكاملية:

وتعد من أهم وظائف اللغة والتي تبدأ مع الطفل في مراحل نموه الأولى والتي تعد مؤشرا على النمو السليم للطفل والتي تشير إلى تفكير الأطفال في مراحل الرضاعة والطفولة الأولى قبل استخدام الكلمات ويستدل عليها عادة من خلال تصرفات الطفل وتعامله مع الأشياء.

يتصف هؤلاء الأطفال بعدم القدرة على فهم العلاقات، وكما يغلب على الأطفال الذين يعانون من صعوبات لغوية داخلية "تكاملية" سمعية شفوية لهذه اللغة لكنهم غير قادرين على التعبير عنها شفويا، فقد يربط الطفل ما بين الورقة والقلم عندما يقال له بماذا تكتب على الورقة فانه

يشير إلى القلم لكنه إذا طلب منه الإجابة الشفوية ليجيب عن تساؤل لماذا تستخدم القلم فإنه لا يستطيع التعبير الشفوي عن ذلك.

لهذا فان هؤلاء الأطفال قادرون على أداء السلوكات المطلوبة منهم رمزيا لكنهم غير قادرين على تمثيل هذه السلوكات لفظيا.

ب- صعوبات اللغة التعبيرية:

إن هذه الوظيفة وظيفة هامة وأساسية للتواصل البشري والنمو السليم في حين أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في اللغة التعبيرية يكونون غير قادرين على التواصل مع الآخرين شفويا وذلك لكون قدرتهم على استخدام الكلام والكلمات منقطعة فهم يستطيعون التعرف إلى أشياء ومدلولاتها لكنهم غير قادرين على التعبير عنها شفويا والتي ترد إلى:

- صعوبة في اختيار الكلمات والجمل واسترجاعها.
- صعوبة في تنظيم استخدام الكلمات والجمل عند التعبير عن أفكارهم.

ج- صعوبات اللغة الاستقلالية:

ويكون هؤلاء الأطفال قادرون على الكلام لكنهم غير قادرين على فهم ما يقال لهم وهذا ما يسمى بالحبسة الإستقبالية أو الصمم اللفظي والمتمثل في عدم القدرة على فهم وتفسير اللغة اللفظية السمعية وتظهر ملامح هذه الصعوبة على صورة فشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والمشاعر والخبرات لكون هؤلاء الأطفال لا يفهمون ما يسمعون فهم لا يمتلكون لغة ذات معنى للتعبير عن الأشياء ويواجه الأطفال هنا صعوبات في إدراك الأصوات اللغوية للحروف والكلمات وصعوبة في تعلم الكلمات كأسماء الأشياء والصفات والمفاهيم المجردة بالإضافة إلى صعوبة في فهم التراكيب وإتباع التعليمات.

د- صعوبات اللغة الاستقبالية والتعبيرية والتكاملية المختلطة:

ويعد هذا النوع من الصعوبات اللغوية الأكثر شيوعا بين الأطفال حيث تظهر جميع أعراض الصعوبات اللغوية عند الطفل وبدرجات متفاوتة حيث يواجه الأطفال صعوبات في فهم ما يقال لهم. (أسامة وآخرون، 2005، 125-126)

10- الوسائل المستعملة في التعبير الشفوي:

يمكن تحسين وتطوير الحوار وأنماط المحادثة إذا تمهل المربون واستعملوا وسائل لتوسيع المشاركة، وإذا حثوا أطفالهم أن يفهم أحدهم الأخر، وأن يكون هناك احترما شخصيا متبادلا لأفكار ومشاعر كل منهم، ومن بين هذه الوسائل ما يلي:

10-1- قصص وحكايات مكتوبة:

تكون على شكل صورة أو تسجيلات صوتية، أو رسوم متحركة، وكذلك أن تتجسد في صور مناظر وأشخاص وأشياء ووضعيات، إذا لأن لها دورا لا يستهان به في تعليم التعبير واكتساب الألفاظ والعبرات الجديدة، إضافة أن الطفل يتعلم الانتباه والتركيز الجيد من خلال الأسئلة التي عليه على أهم ما جاء في القصة، يتعلم كيف يناقش بطريقة منظمة، وقد يطرح هو الأسئلة إذا ما استعصى على مداركه شيء معين.

10-2- حوار مسرحي:

إذا يعتبر من أهم الحوافز والسبل الناجحة للحوار والمحادثة، هو نشاط مرغوب فيه كثيرا من طرف الأطفال إذا يتعلم كيفية الحوار والمناقشة واحترام أراء الآخرين، إضافة إلى أنه يتعلم مختلف السلوكيات الصحيحة الواجب تعلمها، وذلك من خلال أداء الأدوار التي تعبر عن مواقف مختلفة من الحياة، ويستفيد من خلال الطفل.

10-3- التمثيل بالعرائس:

يساعد الطفل كثيرا في تنمية لغته لأنه يعتمد على حاسة اللمس وعلى الملاحظة، كما أنه مفيد خاصة للأطفال الذين يتميزون بالخجل، فالستار الذي يقف وراءه الطفل الخجول يمكنه من التعبير، ويطمئنه من عدم رؤية الآخرين، وتدريجيا يتجاوز الخجل ويصبح مثل البقية قادرا على التعبير أمام زملائه وكل ذلك يكون عن طريق حرص المربية وتحفيزها لهم.

(ريتشارد أروند، 2005، 194-206)

10-3- محفوظات وأناشيد:

تعين الطفل على الحفظ وتنمي له الذاكرة إضافة إلى أنها تساعد في توسيع خياله لأنه عندما يغني أنشودة الربيع فهو يتخيل الربيع من خلال كلمات الأنشودة عن الأزهار والفراشات، إضافة إلى أنها تضفي جوا من الفرح والسعادة على الأطفال ويكمن الهدف من المحفوظات والأناشيد في النقاط التالية:

فهي تكسب الطفل الشجاعة على النطق السليم وبصوت مرتفع وتنمي لغة الطفل كما تنمي ذوقه السمعي، وتساعده على حفظ مجموعة من الأناشيد التي تحث على الأخلاق الحميدة وحب الوطن.

10-4- الملاحظة:

يساعد هذا النشاط الطفل على تنمية التعبير لديه، واكتسابه الكثير من الألفاظ ومسميات الأشياء التي كان يجهلها أثناء ملاحظته لها، إضافة إلى اكتسابه مختلف الخبرات، ونمو قدراته الحسية، وتعرفه على مختلف الحقائق الطبيعية المحيطة به مثل الوسائل النافعة والضارة، وأنواع النباتات، والكثير من الأدوات المستعملة، سواء في المدرسة أو في المنزل أو الخاصة بمهنة معينة وكل هذا يعرف الطفل على محيطه الذي يعيش فيه بنوع من البساطة كما تدرب الملاحظة الطفل على التكيف مع الظروف والأوضاع المحيطة به، وتشبع ميل الطفل إلى الاستطلاع والاستكشاف وتنمي خياله. (بلعقون، 2015، 76-77)

11- تشخيص صعوبات اللغة الشفوية:

يعد تشخيص صعوبات الشفهية من الصعوبة بمكان، حيث أنه في هذه الحالة لا يتم التعامل مع مواد مكتوبة أو مرئية، أو عينات من الأفراد يمكن السيطرة عليها، ولكن التعامل يكون مع وعاء لغوي كامل، تتفاعل كل عناصره مع بعضها البعض، لتخرج لنا في النهاية الصورة النهائية هي الجملة اللغوية الكاملة، ولذلك كان على القائم بعملية تقييم الأداء اللغوي الشفهي تفتيت هذا الوعاء ثانية لمعرفة القصور ضمن أي عنصر من عناصره سواء كان خاصا بالفكرة أو الصوت أو المعنى أو التركيب أو استخدامه في مواقف حياتية ملائمة.

ولما كان تشخيص صعوبات اللغة الشفهية من الصعوبة بمكان، فإن ذلك يتطلب خدمات الفريق المتعدد التخصصات من معالج النطق واللغة، والطبيب وأخصائي الأعصاب، والأخصائي النفسي، والأخصائي الاجتماعي، والطبيب النفسي.

وفيما يلي بعض الإرشادات العامة التي قد يستخدمها المعلمون خلال مرحلة التقييم الأولى للغة الأطفال الذين يظهرون صعوبة الشفهية:

- تحديد التباعد (التباين) ما بين القدرة العقلية الكامنة والتحصيل اللغة.
- تحديد ووصف المجالات التي يعاني فيها الطفل من صعوبات لغوية.
- تقديم العوامل النفسية والبيئية والجسمية المرتبطة بمثل هذه المشكلات.
- بناء افتراضات تشخيصية لتحليل إعراض النطق والكلام.
- تنظيم وتطوير البرنامج العلاجي لتخفيف نواحي التأخر في اللغة وكذلك في صعوبات التعلم النمائية التي قد تسهم في ذلك التأخر. (عبد الواحد يوسف، 2010، 287)

خلاصة الفصل:

ما تم استخلاصه من ما ورد في هذا الفصل أن اللغة الشفهية رموزا اعتباطية يتم من خلالها تمثيل الأفكار عن طريق الكلمات والجمل والاتصال بين الفرد والآخر، وأن نظريات اكتساب اللغة تتراوح من كونها فطرية بحيث ينزع الأطفال إلى تعلم اللغة المتوفرة في ثقافتهم منذ ميلادهم إلى بيئية ومن ثم على كونها تفاعلية حيث ذهبنا إلى القول بأن اكتساب اللغة يتم من خلال تفاعل العضو مع البيئة، ولكي يتقن الأطفال اللغة الشفهية فإنهم يجب أن يتعلمون فهم واستخدام مكونات اللغة، وتركيب الأصوات، والتغير في الكلمات بالوصول إلى المعنى، وتسلسل الكلمات وأشكال مختلفة للغة.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

1-2- المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية

1-3- المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية

2- الدراسة الأساسية

2-1- منهج الدراسة

2-2- متغيرات الدراسة

2-3- المجال المكاني للدراسة الأساسية

2-4- المجال الزمني للدراسة الأساسية

2-5- عينة الدراسة الأساسية

2-6- أدوات البحث في الدراسة الأساسية

2-7- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد :

يتم التطرّق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية، من خلال التطرق إلى نقطتين أساسيتين هما، الدراسة الاستطلاعية.

بحيث يتم التفصيل في أهداف الدراسة الاستطلاعية، والمجالين المكاني والزمني لها، ثم يتم وصف العينة المختارة للدراسة الاستطلاعية، من حيث كيفية اختيارها، والأسباب المؤدية لاختيار تلك العينة بالذات، كما يتم التفصيل في الكلام عن الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية، والتي اعتمد فيها أساسا على اختبار رافن للذكاء، وفي الأخير عرض النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الاستطلاعية.

وهي نفس الخطوات المعتمدة –تقريبا– في الدراسة الأساسية، مع الإشارة إلى منهج الدراسة وتقديم وصف مفصل لأدوات الدراسة بعد التأكد من خصائصها السيكومترية، وبالتالي صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية على أفراد العينة المختارة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة. (إبراهيم، 2000، 38)

خلال الدراسة الاستطلاعية تمت زيارة مجموعة من الابتدائيات بولاية الوادي، وهي التي تمت فيها فيما بعد الدراسة الأساسية، وذلك بهدف:

- التعرف على الإمكانيات المتوفرة بالابتدائيات، ومن خلال ذلك التعرف على إمكانية تطبيق الدراسة الأساسية (وعلى وجه الخصوص توفّر المكان المناسب).
- التأكد من وجود العينة المطلوبة، وسهولة التواصل معها.
- التعرف على مدى صلاحية اختبار رافن، من حيث وضوح أشكاله، ومناسبته للعينة، وكذا معرفة وجود نتائج مادة التعبير الشفوي في ملف التلميذ التقويمي
- التدرب الجيد على تطبيق اختبار رافن بشكل خاص

عموما، تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على كل الصعوبات والعراقيل التي من الممكن مواجهتها أثناء القيام بالدراسة الأساسية، قصد تجاوزها والتغلب عنها.

1-2- المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية :

تم خلال الدراسة الاستطلاعية اختيار ثلاث مؤسسات تربوية، ثم القيام بزيارات ميدانية لها، بحيث يشترط أن تتوفر هذه الابتدائيات على متطلبات الدراسة الحالية:

- "شيباني بشير" ولاية الوادي
- "عسيلة بلقاسم" ولاية الوادي
- "عبد اللاوي بوبكر" ولاية الوادي

1-3- المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية:

يعود زمن بداية الدراسة الاستطلاعية لموضوع مستوى الذكاء وعلاقته بدرجة تعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي إلى بداية الموسم الدراسي 2016/2015، وبالضبط خلال شهري ديسمبر 2015، وجانفي 2016.

2- الدراسة الأساسية

2-1- منهج الدراسة:

يعرف المنهج على أنه أسلوب يسير على نهجه الباحث كي يحقق الهدف من بحثه، كأن يجد إجابة على السؤال الذي يطرحه، أو يستطيع التحقق من الفرض الذي يبدأ في بحثه.

(رشوان، 2003، 53)

وتختلف المناهج المستعملة في البحوث باختلاف المواضيع التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه، حيث يعتبر المنهج بمثابة الدعامة الأساسية في أي بحث علمي.

(بوحوش، 1996، 92)

حيث يرتبط اختيار منهج معين بطبيعة المشكلة وأهداف الدراسة. (تركي، 1984، 129)

وبالنظر لكون موضوع الدراسة يبحث في فعالية الذكاء في رفع المستوى الأدائي في التعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، فإنه يستوجب تطبيق المنهج الوصفي الارتباطي الذي يهدف الى تفسير خصائص موقف معين أي وصف العوامل الظاهرة، وتعتبر طبيعة البحث

الوصفي أسهل من حيث فهمها واستيعابه إذا حصل الفرد أولا على بعض المعلومات عن الخطوات المختلفة المتضمنة في بحث من البحوث الى جانب مختلف الوسائل المستخدمة في جميع البيانات والتعبير عنها، والفئات العامة التي قد تصنف تحتها الدراسات. (دويدار، 2000، 173)

2-2- متغيرات الدراسة:

أ- **المتغير المستقل:** هو الذي يستخدمه الباحث لإحداث تغيير في المتغير التابع والمتغير المستقل في هذه الدراسة الذكاء.

ب- المتغير التابع: هو ما ينتجه المتغير المستقل من أثر، أي أن قيمته تتغير وفق قيمة المتغير المستقل. (مسني، 2002، 55)

والمتغير التابع في الدراسة الحالية هو التعبير الشفوي، **و**قصد اختيار عينة مناسبة للدراسة الحالية تم ضبط كمتغير الجنس الذي يمكن أن يكون له أثر على نتائج الدراسة، بحيث تم تصنيف أفراد العينة حسب الجنس، ثم اختيار نفس العدد من الذكور، ونفس العدد من الإناث.

2-3- المجال المكاني للدراسة الأساسية:

تم خلال الدراسة الأساسية القيام بزيارات ميدانية لمؤسسات التعليم الابتدائي الآتية:

- "عسيلة بلقاسم" ولاية الوادي
- "عبد اللاوي بوبكر" ولاية الوادي
- "شيباني بشير" ولاية الوادي

2-4- المجال الزمني للدراسة الاساسية:

يعود زمن الدراسة الأساسية لموضوع "علاقة الذكاء بالتعبير الشفوي" إلى الموسم الدراسي 2016/2015، الموافق لشهر فيفري ومارس قبل العطلة الربيعية، بولاية الوادي وذلك لأجل الحصول على درجات التعبير الشفوي للعينة وتطبيق اختبار الذكاء عليها.

2-5- عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة الحالية من 30 تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية (غير تناسبية)، من ثلاث ابتدائيات تتوزع عبر مدينة الوادي، وقد تم اختيار هذه الابتدائيات المتقاربة في الموقع، وهي الابتدائيات المذكورة سلفا، بحيث تم اختيار 10 تلاميذ من كل ابتدائية من الابتدائيات المذكورة، وكانت كالآتي: 5 ذكور و5 إناث، وبالتالي فإن عدد الذكور في العينة الكلية للدراسة هو 15 تلميذ، وكذلك عدد الإناث.

تم انتقاء أفراد عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية (غير تناسبية)، من بين جميع مفردات المجتمع الأصلي للدراسة، وذلك بإتباع الخطوات التالية:

- تصنيف جميع تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي حسب جنس التلميذ الى قسمين، ذكور وإناث، وذلك في كل الابتدائيات الثلاث المذكورة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم 01: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بصفة كلية

	الذكور	**الإناث**	**المجموع**
التلاميذ	15	15	30
النسبة المئوية	% 50	%50	**%100**

2-6- أدوات البحث:

يعرف "صالح بن حمد عساف" أداة الدراسة بأنها مصطلح منهجي، يعني الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فروضها.

(عساف، 1995، 101)

يرتكز اختيار الباحث لأداة جمع البيانات على موضوع بحثه، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من خلال دراسة متغيرات البحث، وقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على اختبار رافن للذكاء (إعداد رافن)، ونتائج التحصيل الدراسي للتلميذ في مادة التعبير الشفوي، ونوضح ذلك فيما يلي:

أ- اختبار رافن للذكاء:

اختبار ذكاء لرافن الذي هو عبارة عن بطاقات صممت بألوان مختلفة، الذي يعتبر بطاقات اختبار المصفوفات الملونة الـ(36) مصفوفة، (أنظر الى ملحق رقم1). حتى تستطيع تلك البطاقات جذب انتباه الطفل المفحوص أكبر قدر ممكن بدلا من تشتت انتباهه في أشياء اخرى حيث نقوم بكتابة اسم المفحوص في ورقة إجابة اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة، (أنظر الى ملحق رقم2). مع وضع نموذج يوضح الإجابات الصحيحة الذى يعتبر مفتاح تصحيح اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملون (أنظر الى ملحق رقم 3). بالإضافة الى القيام بفتح كتيب الاختبار أمام المفحوص على شكل ثلاث مجموعات وهي:

- المجموعة (A) : النجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر وعند نهاية هذا النمط من اتجاه واحد الى اتجاهين في نفس الوقت.
- المجموعة (A_B) : النجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.
- المجموعة (B): النجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

و كل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من 12 مصفوفة وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على 6 مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى، والمصفوفات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة وهذا الترتيب ينمي خط منسق من التفكير والتدريب.

ويتم البدء من الشكل الأول (A1) : بحيث يقال للتلميذ أنظر الى هذا الشكل ويشار الى الشكل الأساسي في أعلى الصفحة بالقول (كما ترى فإن هذا الشكل قطع منه جزء، وهذا الجزء المقطوع موجود في إحدى الأجزاء المرسومة أسفل الشكل ويشار الى الأجزاء أسفل الصفحة واحدا بعد الأخر) ثم يقال له (لاحظ أن واحدا فقط من هذه الأجزاء هو الذي يصلح لإكمال الشكل الأصلي) وبعد ذلك يقال له (أنظر الى الشكل الصغير (رقم 1) نجد أنه عبارة عن خطوط سوداء مائلة على مساحة خضراء وهو يختلف عن الشكل الأصلي ولذلك فهو لا يصلح لإكماله وإذا

نظرنا الى الشكل الصغير (رقم 2) نجد أنه يمثل مساحة خضراء ليس بها أي شكل فهو لا يصلح أيضا لإكمال الشكل الأصلي وإذا انتقلنا الى الشكل الصغير رقم 3 نجد أنه عبارة عن مربعات صغيرة بيضاء وسوداء ولذلك فهو يختلف عن الشكل الأصلي أما الشكل الصغير رقم 6فإنه يشبه الشكل الأصلي في الألوان والشكل ولكنه غير كامل إذن يوجد جزء واحد هو الذي يكمل الشكل الأصلي ضع إصبعك على هذا الجزء) هذه الطريقة تطبق على كافة التلاميذ، ولمعرفة درجة الذكاء للطفل يتم إسقاط النتائج المتحصل عليها في جدول يوضح الدرجة الخام وما يقابلها من معايير ميئينية للمراحل العمرية،(أنظر الملحق رقم4).

ب- **التحصيل الدراسي في مادة التعبير الشفوي:**

ويقصد بها مهارة التواصل اللفظي التي تعتبر أهم المهارات التي يجب أن يتقنها الأطفال وذلك من أجل فهم ما يقوله الآخرون، للتعبير عن أفكارهم لفظيا، وتعتبر اللغة الشفهية رموزا اصطلاحية يستخدمها الأفراد ليمثلوا الأفكار في كلمات وجمل ولكي يتواصلوا مع بعضهم البعض ومن خلال عملية التواصل الشفاهية وغير الشفاهية يتم تمثيل وإيصال الأشياء، والأحداث والعلاقات بين الأفراد.

وفي الدراسة الحالية هي العلامة التي يحصل عليها التلميذ من خلال استجابته للامتحان المعدّ من طرف معلمه، والذي يشتمل على طلب التعبير عن موقف معين، أو شرح صورة، أو غير ذلك، وذلك كالتالي:

- هل ينتبه الطفل ويستمع إلى المدرس (الإستقبالية)؟
- هل يتبع الطفل تعليمات بسيطة؟ توجيهات معقدة (الإستقبالية)؟
- كيف يعبر الطفل عن أفكاره عند مقارنته بزملائه في الصف (تعبيرية)؟
- هل يعاني الطفل من مشكلات في بناء وتركيب الجمل أو هل لديه صعوبات في تسلسل وترتيب الكلمات (تكاملية)؟
- هل طور الطفل مفاهيم تنسجم مع عمره (تكاملية)؟

يأخذ كل هذا بعين الاعتبار من قبل أستاذ المادة لوضع علامة للتحصيل الدراسي في مادة التعبير الشفوي، وفي هذه المذكرة الحالية تم الحصول على علامة أفراد العينة من خلال "المتوسط الحسابي بين نتائج الثلاثي الأول ونتائج الثلاثي الثاني في مادة التعبير الشفوي لكل تلميذ"

2-7- الأساليب الإحصائية:

تم الاستعانة بالحزمة الإحصائية (SPSS) لحساب معامل الارتباط "بيرسون" بين متغيري الدراسة (الذكاء – التعبير الشفوي).

خلاصة الفصل

من خلال الفصل الحالي تم التعرف على الإمكانيات المتوفرة بالابتدائيات، والتي من خلالها تم التعرف على إمكانية تطبيق الاختبار(خصوصا توفر المكان والجو المناسب)، كما تم التأكد من وجود العينة ومدى استعدادها للمشاركة في الدراسة، بالإضافة إلى التعرف على مستوى الذكاء عند تلاميذ الرابعة ابتدائي وقدرتهم على التعبير الشفوي، وتم كذلك اختيار العينة وتقسيمها الى مجموعتين حسب متغير الجنس (ذكور وإناث).

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى ومناقشتها (الذكور)

2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية ومناقشتها (الإناث)

3- عرض نتائج الفرضية العامة ومناقشتها

خلاصة النتائج

تمهيد:

يعالج الفصل الحالي عرض وتحليل النتائج المتحصل عليها بعد جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، بعد تطبيق اختبار رافن للذكاء وجمع درجات التحصيل الدراسي لمادة التعبير الشفوي.

حيث يتم في البداية عرض وتحليل النتائج الجزئية لكل فرضية من الفرضيتين الجزئيتين للدراسة الحالية، والمتعلقة بنتائج أفراد العينة بصنفيهم (الذكور، الإناث)، ومناقشة النتائج المتحصل عليها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري

1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى ومناقشتها (الذكور):

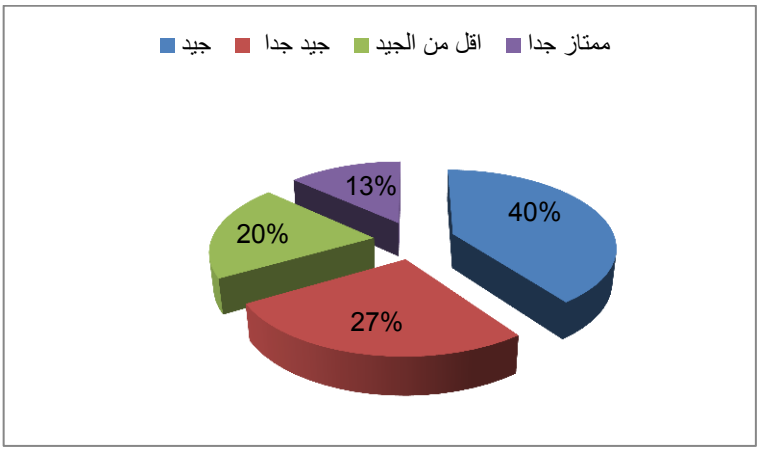
تنص الفرضية الجزئية الأولى في الدراسة الحالية على:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الذكاء والتعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (الذكور).

جدول رقم (02) يوضح نتائج الذكور في كل من متغيري الذكاء والتعبير الشفوي

الفئات	العدد	الذكاء	التعبير الشفوي
الذكور	01	71	08
	02	83	9.5
	03	68	09
	04	75	7.5
	05	32	07
	06	87	6.5
	07	45	05
	08	56	7.5
	09	99	05
	10	68	07
	11	74	7.5
	12	95	08
	13	40	03
	14	73	6.5
	15	87	6.5
المجموع	/	1053	103.5
المتوسط الحسابي	/	70.2	6.9

يظهر من خلال الجدول السابق أن مجموع درجات التلاميذ في اختبار الذكاء هو1053 وبالتالي فإن المتوسط الحسابي يبلغ 70.2، وهو يقع في المجال الذى يقع بين 50 الى 74 درجة أي أن أفراد العينة لهم درجة "جيدة " من الذكاء، وذلك حسب مفتاح تصحيح اختبار رافن المطبق في الدراسة (ملحق 1).

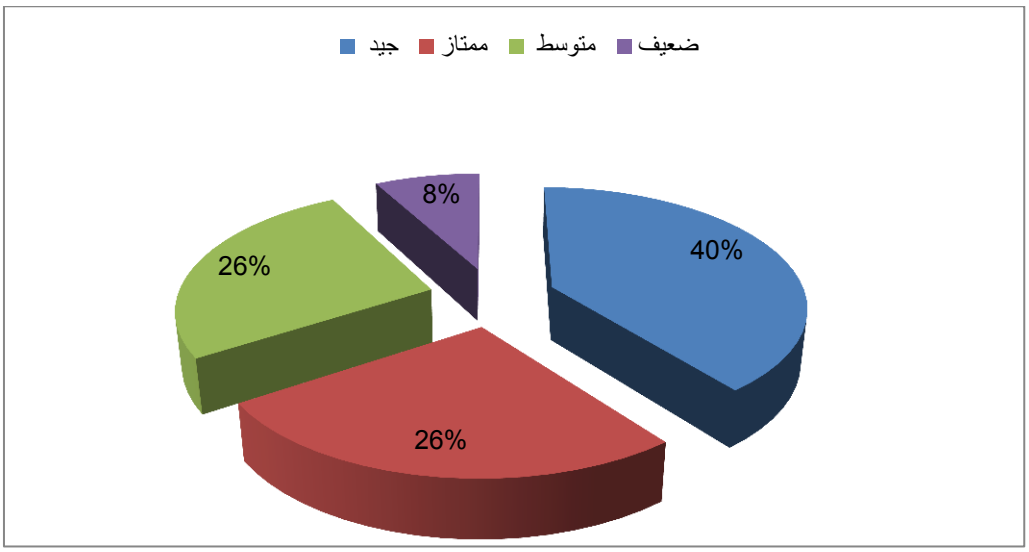


شكل رقم (01) يبين النسب المئوية لدرجات الذكاء للذكور

يوضح الشكل البياني رقم (01) درجات الذكاء للذكور عبر نسب مئوية بحيث أن أغلب التلاميذ (6 تلاميذ) أي 40 % مستوى "جيد" في الذكاء، و(4تلاميذ) أي 27% أي" جيد جدا" و(3 تلاميذ) أي 20% أي "أقل من جيد"، و(2 تلاميذ) أي 13% أي "ممتاز جدا".

وتتوافق النتائج الحالية مع دراسة "حسان" (1990) التي دلت على وجود اختلاف في الجنس بالنسبة للذكاء لصالح الذكور. (قمحاوي، 1995، 28)

أما بالنسبة للتعبير الشفوي فمن خلال الجدول رقم (02) يظهر أن مجموع درجات التحصيل في مادة التعبير الشفوي لكل تلميذ 103.5، وبالتالي فإن متوسط الحسابي يبلغ 6.9، وهو يقع في المجال 6 الى 8 درجة أي أن أفراد العينة لهم درجة "جيدة" من تحصيلهم في مادة التعبير الشفوي.



الشكل رقم(02) يبين النسب المئوية في درجات التحصيل في مادة التعبير الشفوي للذكور

الشكل رقم (02) يوضح النسب المئوية للمتوسط الحسابي بين نتائج الثلاثي الأول ونتائج الثلاثي الثاني في مادة التعبير الشفوي لكل تلميذ والذي يبلغ 6.9 وهو يقع في المجال 6 الى 8 درجة أي أن أفراد العينة لهم درجة "جيدة " في مادة التعبير الشفوي، بحيث أن أغلب التلاميذ (6 تلاميذ) أي 40% مستوى "جيد" في التعبير الشفوي، و(4 تلاميذ) أي 27% أي "متوسط" و(4 تلاميذ) أي "ممتاز"، و(تلميذ) أي 7% "ضعيف"

ولمعرفة ما إذا كانت توجد علاقة بين متغير الذكاء ومتغير التعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، يتم في ما يلي عرض جدول رقم (4) يوضح نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الذكاء ودرجات التعبير الشفوي عند التلاميذ (الذكور):

جدول رقم(03) درجات نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون لدى فئة الذكور

		المجموع	المتوسط	الانحراف	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
الذكور	الذكاء	1053	70.2	19.7	0.322	0.241	غير دال
	التعبير	103.5	6.9	1.63			

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكاء عند التلاميذ الذكور يساوي (70.2)، ويبلغ الانحراف المعياري للدرجات عن متوسطها الحسابي (19.7)، وهو انحراف متوسط بالنظر لمدى المقياس.

أما المتوسط الحسابي لدرجات التعبير الشفوي فتبلغ (6.9)، وتنحرف درجات الافراد عن المتوسط الحسابي بـ: (1.63)، وهي درجة منخفضة، تدل على عدم تشتت الدرجات، وبالتالي دلالة المتوسط.

وبما أن معامل الارتباط بيرسون يساوي 0.322 ويقع مستوى دلالته عند مستوى الدلالة 0.241 وهذا المستوى غير كافي في العلوم الاجتماعية التي تشترط مستوى دلالة 0.05 أو 0.01.

ومنه فإن معامل الارتباط غير دال أي :

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الذكاء والتعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي (الذكور).

فعلا من خلال الدراسة الاستطلاعية التي تمت مع أفراد العينة تبين أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء والتعبير الشفوي ذلك لأنه لوحظ وجود العديد من التلاميذ الأذكياء حسب درجة تحصيلهم في المواد الأخرى لكن درجتهم في التعبير الشفوي منخفضة.

حيث تشير دراسة "المللي" (2010) الى عدم وجود علاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي. (المللي، 2010، 3)

2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية ومناقشتها (الإناث):

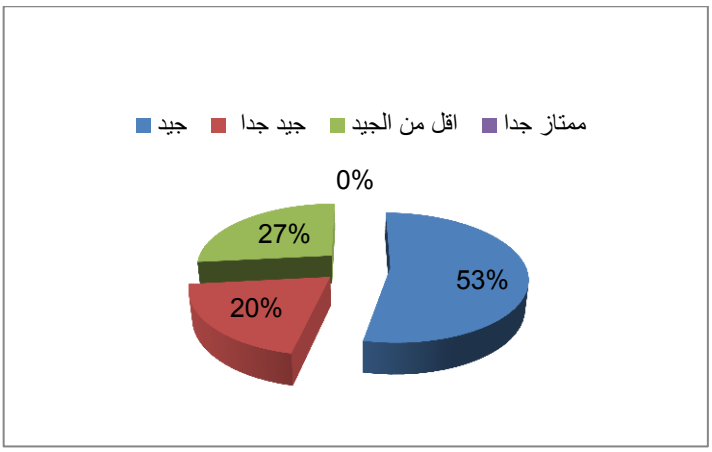
تنص الفرضية الجزئية الثانية في الدراسة الحالية على:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الذكاء والتعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (الإناث).

جدول رقم (04) توضيح نتائج الإناث في كل من متغيري الذكاء والتعبير الشفوي

الفئات	العدد	الذكاء	التعبير الشفوي
الإناث	01	58	5.5
	02	75	07
	03	63	07
	04	68	04
	05	45	05
	06	55	04
	07	45	04
	08	75	7.5
	09	37	06
	10	68	07
	11	73	07
	12	57	08
	13	31	08
	14	79	6.5
	15	63	6.5
المجموع	/	892	93
المتوسط الحسابي	/	59.4	6.2

يظهر من خلال الجدول السابق أن مجموع درجات التلاميذ في اختبار الذكاء هو 892 وبالتالي فإن المتوسط الحسابي يبلغ 59.4، وهو يقع في المجال الذى يقع بين 50 الى 74 درجة أي أن أفراد العينة لهم درجة "جيدة " من الذكاء، وذلك حسب اختبار رافن المطبق في الدراسة (ملحق1).

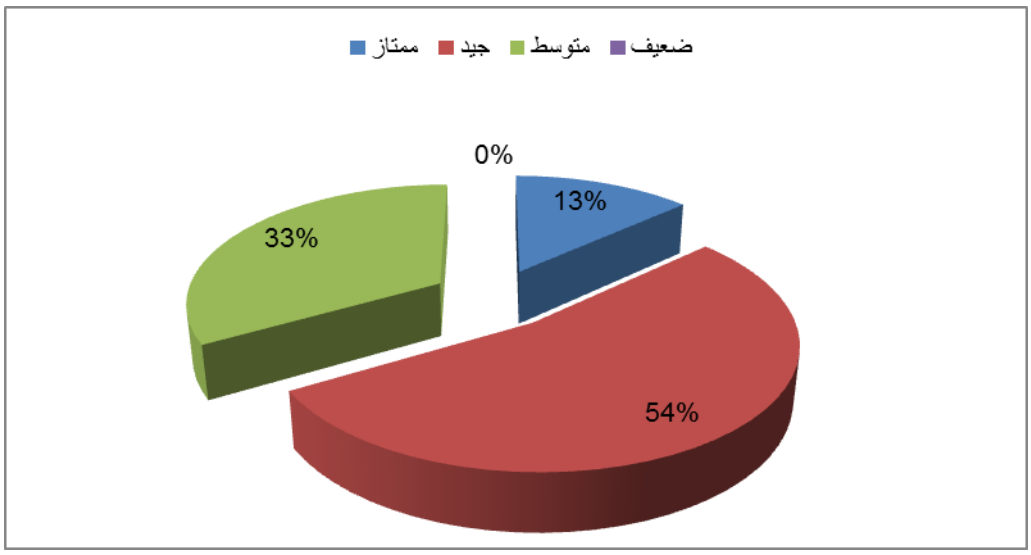


الشكل رقم (03) يوضح النسب المئوية لدرجات الذكاء للإناث:

يوضح الشكل البياني رقم (03) درجات الذكاء للإناث عبر نسب مئوية بحيث أن أغلب التلميذات (8 تلميذات) أي 53% مستوى "جيد" في الذكاء، و(4 تلميذات) أي 27% أي" أقل من جدا"، و(3 تلميذات) أي 20% اي "جيد".

وهذا ما يوافق دراسة "عوض" (1993) أن نسبة الذكاء تعزي لمتغير الجنس لصالح الإناث (عوض، 1993)

أما بالنسبة للتعبير الشفوي فمن خلال الجدول رقم (04) يظهر أن مجموع درجات التحصيل في مادة التعبير الشفوي 93، وبالتالي فإن متوسط الحسابي يبلغ 6.2، وهو يقع في المجال 6 الى 8 درجة أي أن أفراد العينة لهم درجة "جيدة" من تحصيلهم في مادة التعبير الشفوي.



الشكل رقم (04) يبين النسب المئوية لدرجات التعبير الشفوي للإناث

يوضح الشكل البياني رقم (04) درجات التحصيل في مادة التعبير الشفوي عبر نسب مئوية بحيث أن أغلب التلميذات (8 تلميذات) أي 54% مستوى "جيد" في التعبير الشفوي، و(5 تلميذات) أي 33% أي "متوسط"، و(2 تلميذات) أي "ممتاز".

يتم في ما يلي عرض جدول رقم (05) يوضح نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات المتوسط الحسابي للذكاء عند الإناث حيث يساوي (59.4)، والتعبير الشفوي (6.2)، ودرجات الانحراف المعياري للذكاء(14.5) والتعبير الشفوي (1.39)، ومستوي الدلالة (0.532).

جدول رقم(05) نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون لدى فئة الإناث

		المجموع	المتوسط	الإنحراف	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
الإناث	**الذكاء**	892	59.4	14.5	0.175	0.532	غير دال
	التعبير	93	6.2	1.39			

بما أن معامل الارتباط بيرسون يساوي 0.175 ويقع مستوى دلالته عند مستوى الدلالة 0.532 وهذا المستوى غير كافي في العلوم الاجتماعية التي تشترط مستوى دلالة 0.05 أو 0.01.

ومنه فإن معامل الارتباط غير دال أي :

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الذكاء والتعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي (الإناث).

فعلا من خلال الدراسة الاستطلاعية التي تمت مع أفراد العينة تبين أنه لا توجد علاقة بين مستوى الذكاء والتعبير الشفوي ذلك لأنه لاحظنا وجود العديد من التلاميذ الأذكياء حسب درجة تحصيلهم في المواد الأخرى لكن درجتهم في التعبير الشفوي منخفضة.

حيث تشير دراسة "المللي" (2010) الى عدم وجود علاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي.

(المللي، 2010، 3)

3- عرض نتائج الفرضية العامة ومناقشتها:

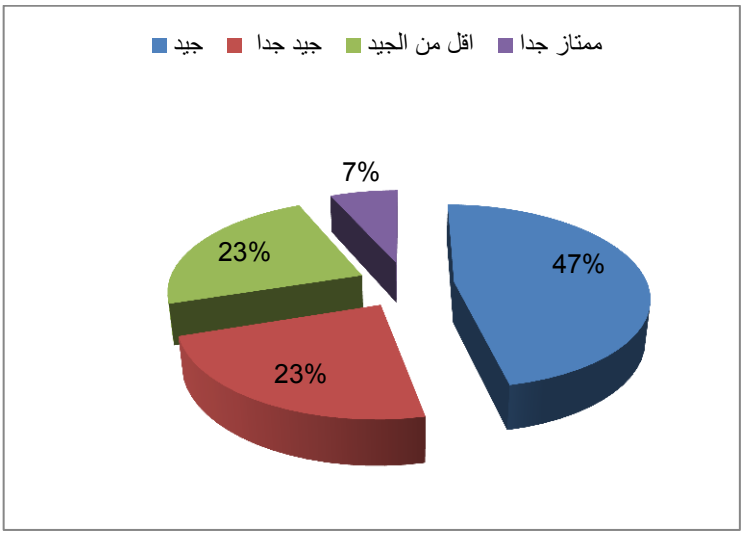
تنص الفرضية العامة على:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الذكاء والتعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي.

جدول رقم (06) نتائج كل أفراد العينة في كل من متغيري الذكاء والتعبير الشفوي

الفئات	العدد	الذكاء	التعبير الشفوي
الذكور	01	71	08
	02	83	9.5
	03	68	09
	04	75	7.5
	05	32	07
	06	87	6.5
	07	45	05
	08	56	7.5
	09	99	05
	10	68	07
	11	74	7.5
	12	95	08
	13	40	03
	14	73	6.5
	15	87	6.5
الإناث	16	58	5.5
	17	75	07
	18	63	07
	19	68	04
	20	45	05
	21	55	04
	22	45	04
	23	75	7.5
	24	37	06
	25	68	07
	26	73	07
	27	57	08
	28	31	08
	29	79	6.5
	30	63	6.5
المجموع	/	1945	196.5
المتوسط الحسابي	/	64.8	6.5

يظهر من خلال الجدول السابق أن مجموع درجات كل التلاميذ في اختبار الذكاء هو1945 وبالتالي فإن المتوسط الحسابي يبلغ 64.8 ، وهو يقع في المجال الذى يقع بين 50 الى 74 درجة أي أن كل أفراد العينة لهم درجة "جيدة " من الذكاء، وذلك حسب اختبار رافن المطبق في الدراسة (ملحق 1).

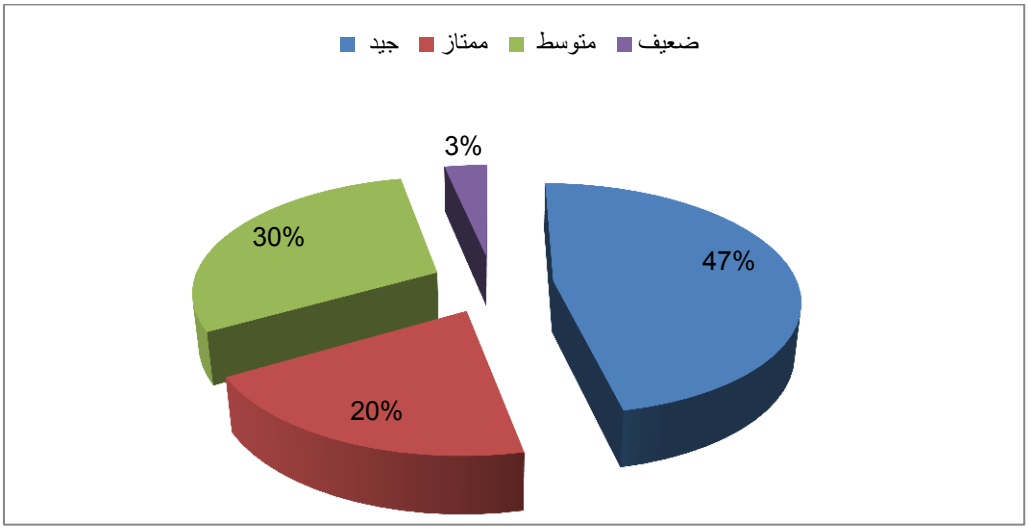


شكل رقم (05) يبين النسب المئوية لدرجات الذكاء لكل أفراد العينة

يوضح الشكل البياني رقم (05) درجات الذكاء لكل أفراد العينة عبر نسب مئوية بحيث أن أغلب التلاميذ (14تلاميذ) أي 47 % مستوى "جيد" في الذكاء، و(7 تلاميذ) أي 23% أي" جيد جدا"، و(7تلاميذ) أي 23% اي "أقل من جيد"، و(2 تلاميذ) أي 7% أي "ممتاز جدا".

أما بالنسبة للتعبير الشفوي فمن خلال الجدول رقم (06) يظهر أن مجموع درجات التحصيل في مادة التعبير الشفوي لكل أفراد العينة 196.5 وبالتالي فإن متوسط الحسابي يبلغ 6.5، وهو يقع في المجال 6 الى 8 درجة أي أن أفراد العينة لهم درجة "جيدة" من تحصيلهم في مادة التعبير الشفوي.

وفي ما يلي شكل بياني يوضح النسب المئوية لدرجات التعبير الشفوي لكل أفراد العينة:



الشكل رقم(06) يبين النسب المئوية في درجات التحصيل في مادة التعبير الشفوي لكل أفراد العينة

الشكل رقم (06) يوضح النسب المئوية للمتوسط الحسابي بين نتائج الثلاثي الاول ونتائج الثلاثي الثاني في مادة التعبير الشفوي لكل أفراد العينة والذي يبلغ 6.5 وهو يقع في المجال 6 الى 8 درجة أي أن كل أفراد العينة لهم درجة "جيدة " في مادة التعبير الشفوي، بحيث أن أغلب التلاميذ (14 تلاميذ) أي 47% مستوى "جيد" في التعبير الشفوي، و(9 تلاميذ) أي 30% أي "متوسط"، و(6 تلاميذ) أي 20% "ممتاز"، و(تلميذ)أي 3% "ضعيف".

يتم في ما يلي عرض جدول يوضح نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات المتوسط الحسابي للذكاء عند كل أفراد العينة حيث يساوي (64.8)، والتعبير الشفوي (6.5) ودرجات الانحراف المعياري للذكاء(17.8) والتعبير الشفوي(1.53)، ومستوى الدلالة (0.89).

الجدول رقم (07) يوضح درجات نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون

		المجموع	المتوسط	الانحراف	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
الذكور والإناث	الذكاء	1945	64.8	17.8	0.316	0.89	غير دال
	التعبير	196.5	6.5	1.53			

بما أن معامل الارتباط بيرسون يساوي (0.316) ويقع مستوى دلالته عند مستوى الدلالة (0.89) وهذا المستوى غير كافي في العلوم الاجتماعية التي تشترط مستوى دلالة 0.05 أو 0.01

ومنه فإن معامل الارتباط غير دال أي :

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الذكاء والتعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي.

فعلا من خلال الدراسة الاستطلاعية التي تمت مع أفراد العينة تبين أنه لا توجد علاقة بين مستوى الذكاء والتعبير الشفوي ذلك لأنه لاحظنا وجود العديد من التلاميذ الأذكياء حسب درجة تحصيلهم في المواد الأخرى لكن درجتهم في التعبير الشفوي منخفضة.

حيث تشير دراسة "هايدر" الذى أرجع عوامل صعوبات التعلم الى أسباب بيئية تخص التلميذ.

ونفش الشيء عند "نبيل عبد الفتاح حافظ" الذي يعيد هو الأخر عوامل صعوبات التعلم الى عوامل أخرى تؤثر على العملية التعليمية مثل الوسائل التعليمية

(مجلة تنمية الموارد البشرية، 2006، 12-13)

خلاصة النتائج:

تعالج الدراسة الحالية موضوع فاعلية الذكاء في رفع المستوى الأدائي في التعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

تمت دراسة الموضوع بالاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، وعلى عينة قوامها 30 تلميذا وتلميذة، قسموا إلى مجموعتين متساويتين ومتجانستين في الخصائص ذات التأثير كالجنس والتحصيل الدراسي في مادة التعبير الشفوي، المعدّ خصيصا لهذه الدراسة، والمستند خصيصا لنظرية "بيرسون" بحيث تم صياغة بنوده...، والتي أوردها "بيرسون" في نظريته.

وقبل توزيع المقياس على العينة الأساسية تم توزيعه على عينة استطلاعية من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بحيث تم اختيار 10 تلاميذ من كل ابتدائية من الابتدائيات، يتوزعون كالآتي:

- ✓ 10 تلاميذ، 5 ذكور و5 إناث

وبالاعتماد على النتائج التي حصلوا عليها تم حساب النتائج بمعامل الارتباط بيرسون

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الذكاء والتعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (الذكور).
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الذكاء والتعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي (الإناث).
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الذكاء والتعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي.
- وهو ما يؤكد عدم وجود فاعلية للذكاء في رفع المستوى الأدائي في التعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

خلاصة واقتراحات:

نستخلص في نهاية الدراسة أن مستوى الذكاء لا يؤثر على درجة التعبير الشفوي باعتبار أن قياس واختبار هذا الأخير لدى الطفل، تشترط دوما توفر وسائل وأدوات خاصة لمنح الطفل أفق وأفكار توفر له مجال للقدرة على التعبير الجيد، ونذكر أيضا أن التعبير الشفوي يتأثر بعوامل أخرى كشخصية الطفل وسماته.

ومن خلال النتائج يتم في ما يلي تقديم مقترحات لدراسات مستقبلية:

- دراسة موضوع درجة التعبير الشفوي وعلاقته بالخجل لدى الأطفال.
- دراسة موضوع درجة التعبير الشفوي وعلاقته بالدافعية لدى الأطفال.
- دراسة موضوع المعاملة الوالدية وأثرها لدرجات التحصيل: التعبير الشفوي للأطفال.
- دراسة موضوع طرق التدريس وعلاقتها بدرجة التعبير الشفوي لدى الأطفال.
- دراسة موضوع مستوى الذكاء وعلاقته بالمعاملة الوالدية لدى الأطفال.
- دراسة موضوع مستوى الذكاء وعلاقته بعسر القراءة.

قائمة المصادر المراجع

قائمة المراجع العربية

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2010). المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

أبو حطب، فؤاد (1987). القدرات العقلية. ط7. بيروت لبنان: دار الكتب الجامعية.

أبوالديار، مسعد، جاد البحيري خبير، عبد الستار محفوظي (2012). قاموس مصطلحات صعوبات التعلم. ط2.الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

الأحرش، يوسف أبو القاسم ومحمد شكر الزبيدي(2008). صعوبات التعلم. ط1. ليبيا: الإدارة العامة للمكتبات.

أحمد، المغربي (2010). مقاييس واختبارات الذكاء في ميزان نظرية الذكاء الكلي. ط1. القاهرة مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع.

أحمد، محمد عامر (2008). أصول علم النفس العام في ضوء الإسلام. بيروت: دار مكتبة الهلال للطباعة والنشر.

أحمد، يعقوب النور (2007). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط1. عمان الأردن: الجنادرية للنشر والتوزيع.

أروند، ريتشارد (دن). الوظائف التفاعلية والتنظيمية للتعليم. ط1. فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

إسماعيل، عبد الفتاح عبد الكافي (2001). اختبارات الذكاء والشخصية. د ط. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

آل رشي، محي الدين شهدين (1978). العلاقة بين التفوق التحصيلي وبعض السمات الشخصية لدى طلبة ناجحين في إمتحان الشهادة الإعدادية في مدينة دمشق لعام 1976. سوريا: رسالة ماجستير جامعة دمشق كلية التربية.

أنس، شكشك (2008). علم النفس العام. ط1. حلب سوريا: دار النهج للدراسات والنشر والتوزيع.

إيمان، عباس الخفاف (2011). الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي. ط1. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

إيهاب، كمال (2015). محاور الذكاء السبع. ط1. عمان الأردن: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

بشير، الحمزة (دن). مفتش التربية والتعليم الأساسي، اضاءات حول تعليمية اللغة مشافهة وتحريرا. د ط. الجزائر: دار النشر.

بشير، شريف البرغوثي (200). إدارة العقل البشري الجديد دراسة مقارنة. د ط. عمان الأردن: دار زهران.

البطاينة، أسامة محمود، مالك أحمد الرشدان، عيد عبد الكريم السبايلة، عبد المجيد محمد الخطاطبة(2005). صعوبات التعلم النظرية والممارسة . ط1. الأردن: دار المسيرة.

تركي رابح (1984). مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس.الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

جابر، عبد الحميد جابر (2003). الذكاءات المتعددة والفهم التنمية والتعميق. ط1. القاهرة مصر: دار الفكر الفكر العربي ملتزم الطبع والنشر.

حسين، ابو رياش والزهرية عبد الحق (2007). علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس. ط1. عمان الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

دانيل، حوكمان ترجمة ليلى الجبالي (1998). الذكاء العاطفي. د ط. الكويت: عالم المعرفة.

الدليل العلمي للمربية(2006). مجموعة التربية الميثاق للتعلم الأول ورياض الأطفال. المستوى الثاني. دار البصائر.

راجح، أحمد (1970). أصول علم النفس. ط8. الإسكندرية مصر: المكتب المصري الحديث.

ربيعة، مرابطي(2011). بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب آراء المعلمين. قسنطينة الجزائر: مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي جامعة منتوري.

سالم، محمود عوض الله، مجدي أحمد الشحات، أحمد حسن عاشور(2008). صعوبات التعلم التشخيص والعلاج. ط3. الأردن: دار الفكر.

السر طاوي، زيدان أحمد وعبد العزيز مصطفي السر طاوي(2012). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. ط1. الأردن: دار المسيرة.

سعاد، جبر سعيد (2008). الذكاء الانفعالي: وسيكلوجية الطاقة اللامحدودة. ط1. عمان الأردن: علم الكتب الحديث وجدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

سعد، مراد علي عيسى، وليد السيد أحمد خليفة، أحمد جمعة أحمد، طارق محمد عبد النبي (2006). الكمبيوتر وصعوبات التعلم(النظرية والتطبيق). ط1. الاسكندرية: دار الوفاء.

سليمان، الخيضري الشيخ (1990). الفروق الفردية في الذكاء. د ط. القاهرة مصر: دار الثقافة للطباعة والنشر.

سميح، أبو مغلي (1997). التدريس باللغة العربية الفصحى لجميع المواد في المدارس. عمان: دار الفكر.

سميرة، أحمد شنك (2014). المهارات التحليلية والعلمية والإبداعية. ط1. الأردن: مركز ببونو لتعليم التفكير.

سهل ليلى (2013). المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية. مجلة العلوم الإنسانية . التاسع والعشرين.

صالح، محمد على ابو جادو (2005). علم النفس التربوي. ط5. عمان الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

صبرينة بلعقون (2015). الحرمان العاطفي الأبوي وعلاقته بنشاط التعبير الشفوي. رسالة ماجستير تقني سامي (غير منشورة).

الظاهر، قحطان أحمد (2004). صعوبات التعلم. ط1. الأردن: دار وائل.

عاشور، أحمد حسن، محمد مصطفي محمد، حسني زكريا النجار (2015). صعوبات التعلم النمائية. ط1.عمان: دار المسيرة.

عاطف، عمارة (د س) الذكاء وقوة الإرادة. د ط. عمان الأردن: هلا بوك شوب الناشر المكتبة السيكولوجية.

عبد الخالق، أحمد محمد وعبد الفتاح محمد دويدار (1999). علم النفس– أصوله ومبادئه. الإسكندرية مصر: دار المعرفة الجامعية.

عبد الرحمان، رجب الرفاتي (2012). الذكاء الانفعالي: النظرية والتطبيق في علم النفس الرياضي. ط1. عمان الأردن: دار المأمون للنشر والتوزيع.

عبد الرحمان، عيسوي (1980). علم النفس في الحياة المعاصرة. د ط. القاهرة مصر: المعارف.

عبد الرحمان، معتوق عبد الرحمان زمزمي (1419هـ). تقنين اختيار المصفوفات المتتابعة الملون ل"جون رافن"على الطلاب الصم في معاهد الأمل المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة: بحث مقدم على قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة أم القرى رسالة ماجستير في علم النفس.

عبد الستار، جبار ضمد (2012). الذكاء عند الأطفال. ط1. عمان الأردن: دار البداية ناشرون وموزعون.

عبد السلام، خالد(2011). دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية.(دكتوراه: غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية: الجزائر.

عبد الفتاح، محمد دويدار (1998). علم النفس التجريبي المعملي أطره النظرية وتجاربه المعملية في الذكاء والقدرات العقلية. د ط. الإسكندرية مصر: المكتب العملي للكومبيوتر والنشر والتوزيع.

عبد القادر فيصل وآخرون (دن). هيا نتحدث. دروس في تعليم التعبير والمحادثة للأطفال. السنة الثانية من التعليم الأساسي. كتاب المعلم الجزء الأول. د ط.

عبد الله، إبراهيم الفقي (2012). الذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة. ط1. عمان الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد الناصر، أنيس عبد الوهاب(2003). الأسس النظرية والتشخيصية. د ط. مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

عضاضة، أحمد مختار(1961). قاموس المعلمين التربوي. ط1. لبنان: دار النشر.

عطوف، محمود ياسين (2006). علم النفس العيادي والإكلينيكي. د ط. عمان الأردن: دار العلم للملايين.

علا، عبد الرحمان محمد (2003). الذكاء الوجداني والتفكير الإبتكاري عند الأطفال. ط1. عمان الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

فاروق عبد الفتاح علي موسى (1985). علاقة مستويات الذكاء بالتحكم الداخلي لدى المراهقين من الجنسين بالمملكة العربية السعودية. ط1. المملكة العربية السعودية: كلية التربية– جامعة الملك سعود.

فهمي، عاطف عدلي (2001). معلمة الروضة. ط1.الأردن: دار الميسر.

فهمي، ومصطفي (1975). مجالات علم النفس.ط1. القاهرة مصر: مكتبة مصر.

فؤاد، البهي السيد (2000). الذكاء. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

فيصل، عباس (2002). الذكاء والقياس النفسي في الطريقة العيادية. ط1. بيروت لبنان: دار المنهل اللبناني مكتبة رأس النبع.

قمحاوي، ماهر محمد زكي عبد السلام(1995). علاقة مستوى الذكاء بدرجة الشعور بالقلق إزاء إمتحان الدبلوم لدى طلبة كليات المجتمع الخاص بالضفة الغربية. فلسطين: رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة النجاح الوطنية.

القمش، مصطفي نوري وفؤاد عيد الجوالده (2012). صعوبات التعلم "رؤية تطبيقية". ط1. دار الثقافة.

كريمان، بدير (2008). تقويم نمو الطفل. ط1. عمان الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

ليلى، داود (2011). مبادئ علم النفس. دط. سوريا دمشق. كلية الآداب والعلوم الإنسانية: منشورات جامعة.

مجاور، محمد صلاح الدين على (2000). تدريس اللغة العربية أسسه وتطبيقاته التربوية. دط. القاهرة: دار الفكر العربي.

مجلة تنمية المواد البشرية(2006). التكفل بذوي صعوبات التعلم. العدد الثاني. سطيف الجزائر: جامعة فرحات عباس.

محمد، أحمد عبد الهادي (2003). أثر البيئة والتلوث على الذكاء وإبداع الطفل. ط1. القاهرة مصر: إيتراك للنشر والتوزيع.

محمد، جاسم العبيدي (2009). عالم النفس التربوي وتطبيقاته. ط1. عمان الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

محمد، زياد حمدان (1986). الدماغ والإدراك الإنساني نحو نظرية فيوسو نفسية حديثة للذكاء والتعلم. رسالة 51. عمان الأردن: دار التربية الحديثة.

محمد، عبد الرحيم عدس (1997). الذكاء من منظور جديد. ط1. عمان الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

محمود عوض الله سالم محمد (1993). أثر التفاعل نوع التعزيز، الذكاء، الأسلوب المعرفي على التحصيل الدراسي: دراسة إمبيريقية أستاذ علم النفس التعليمي كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق. د ط. جمهورية مصر العربية. مجلة جامعة الملك بعبد العزيز.

محمود، عبد الله محمد خوالد (2004). الذكاء العاطفي والذكاء الانفعالي. ط1. عمان الأردن: الشروق للنشر والتوزيع.

مركور، على أحمد (دن). تدريس فنون اللغة العربية. الرياض: دار الشواف.

مصطفي، عشوي (2003). مدخل إلى علم النفس المعاصر.ط2. بن عكنون الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

المللي، سهاد(2011). الفروق في الذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة المتفوقين والعديين. العدد الثاني. دمشق سوريا: مجلة جامعة دمشق.

مناع، آمنة(2008). تعليمية مسارتي التعبير الكتابي والشفهي في المرحلة الابتدائية. ماجستير: غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح: ورقلة.

مها، زحلوق (2011). التربية الخاصة للمتفوقين. دط. دمشق سوريا: منشورات جامعة دمشق.

ميشيل، نيجنفيتسكي ترجمة صرور علي إبراهيم صرور (2004). الذكاء الصناعي: دليل النظم الذكية. د ط. الرياض السعودية: دار المريخ للنشر.

ناجي، محمد القاسم (2008). الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي. د ط. الإسكندرية مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

ناصر الدين، ابو حماد (2008). اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية: تطبيق ميداني. ط1. عمان الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

نايفة، قطامي (2009). تفكير وذكاء الطفل. ط1. عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

نبيل، عبد الهادي وآخرون(2000). بطئ التعلم وصعوباته. ط1. الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.

نهلة متولي السيد، سمية على عبد الوراث (2008). الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم المميزة لطالبات الجامعة في ضوء التخصص الدراسي ونمط السيادة المخية لمعالجة المعلومات. ط1. كلية التربية. جامعة الطائف.

هادي، مشعان ربيع (2008). علم النفس التربوي. ط1. عمان الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

هاورد، جاردنر ترجمة عبد الحكيم أحمد الخزانة (2005). الذكاء المتعدد في القرن الحدي عشر والعشرون. ط1. القاهرة مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع.

يحيى، آية تحياتن(2006). كراس التعبير الشفهي. المستوى التحضيري 5و6 سنوات. د ط. الجزائر: دار النشر البدر.

يوسف، حجيم وعامر علي حسين (2010). الذكاء الشعوري في المنظمات مدخل متكامل. ط1. عمان الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.

الملاحق

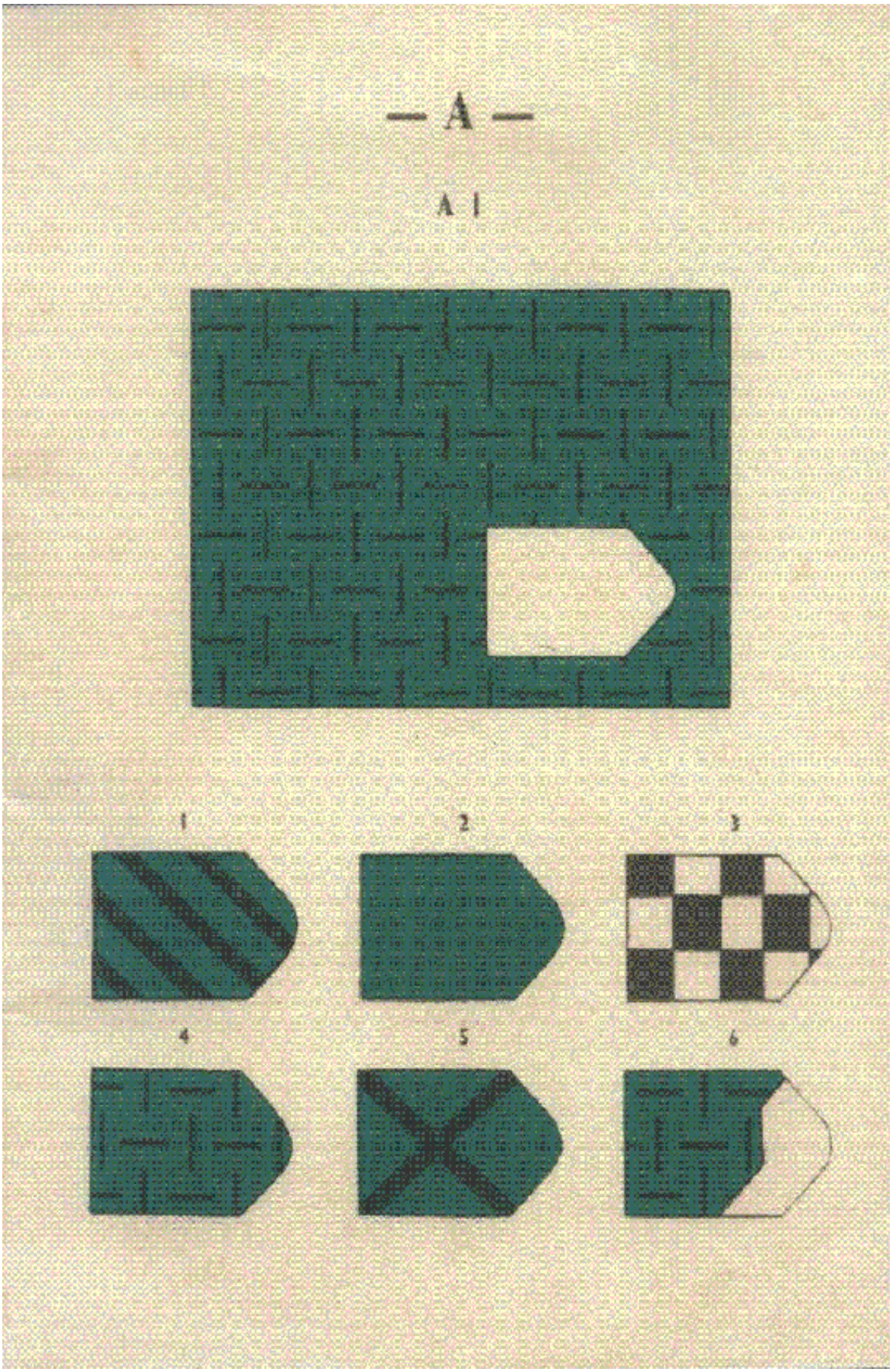
01 نموذج من بطاقات المصفوفات الملونة ل(36) مصفوفة

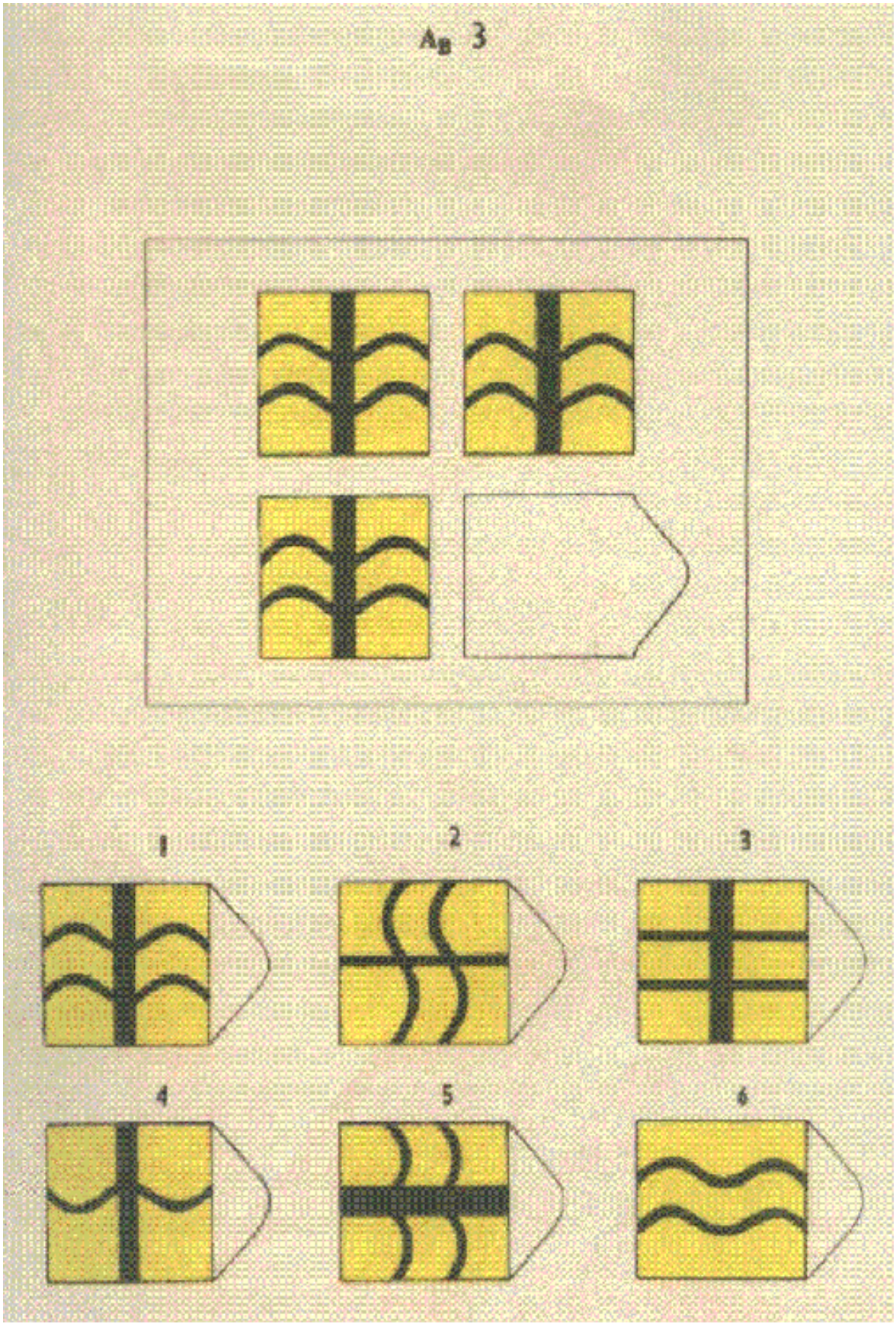
02 ورقة إجابة اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة

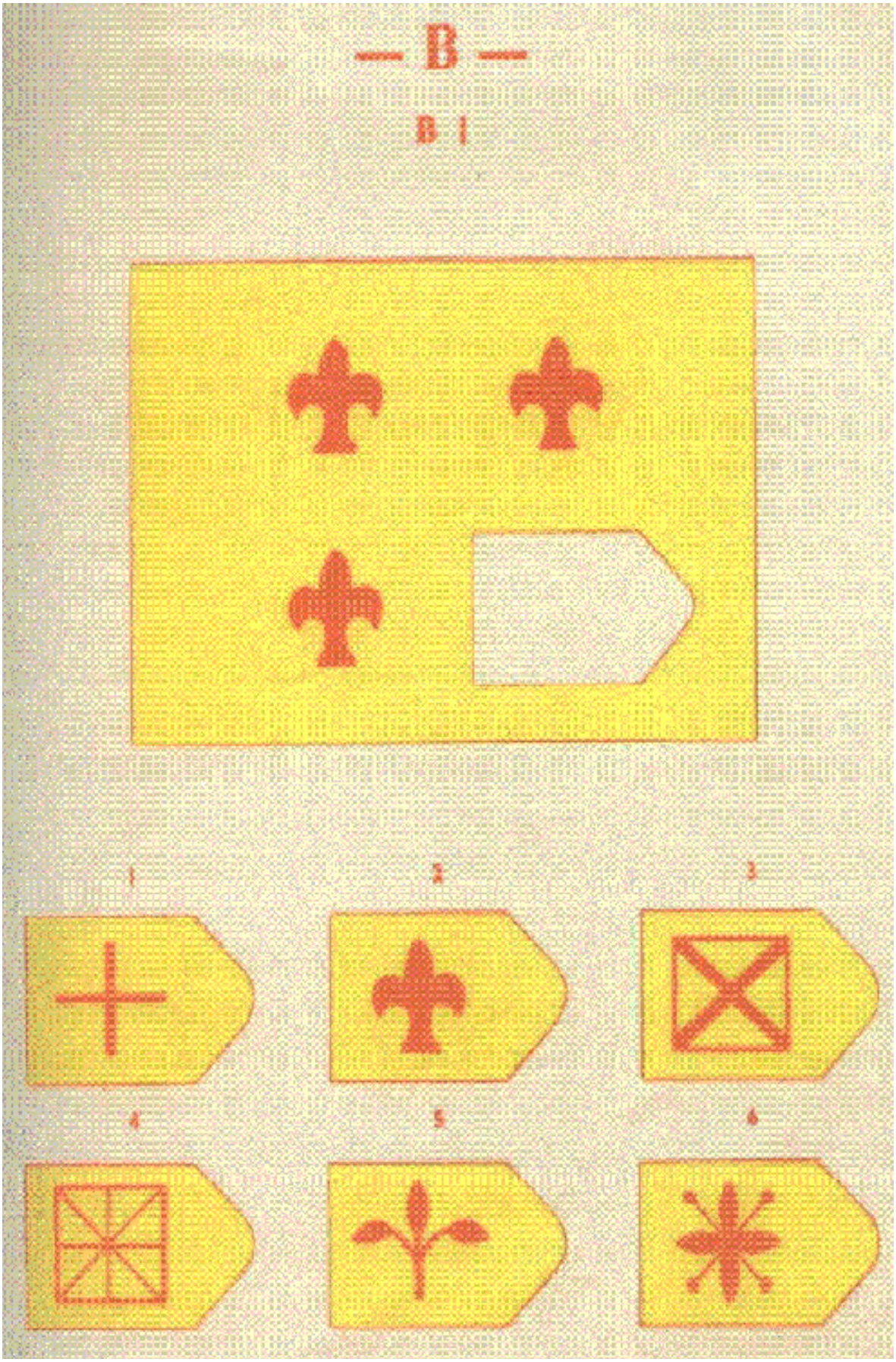
03 مفتاح تصحيح اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة

04 الدرجة الخام وما يقابلها من معايير ميئينية للمراحل العمرية الثلاثة عشر

الملق رقم 01: نموذج من بطاقات المصفوفات الملونة ل(36) مصفوفة




A8 3
1
2
3
4
5
6


— B —
1
2
3
4
5
6

الملق رقم 02: ورقة إجابة اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة

ورقة إجابة

اختبار المصفوفات المتتابعة الملون

اسم الطالب: ..... الجنسية: .....

اسم المدرسة: ..... تاريخ الاختبار: ... / ... / ....

الصف الدراسي: ..... تاريخ الميلاد: ... / ... / ....

النوع: ذكر / أنثى العمر الافتراضي:..../ ..../ ....

المجموعة أ			المجموعة أ ب			المجموعة ب		
١			١			١		
٢			٢			٢		
٣			٣			٣		
٤			٤			٤		
٥			٥			٥		
٦			٦			٦		
٧			٧			٧		
٨			٨			٨		
٩			٩			٩		
١٠			١٠			١٠		
١١			١١			١١		
١٢			١٢			١٢		

الدرجة الكلية: ..... الزمن: .....

الترتيب المئيني: .....

اسم الفاحص: .....

الملق رقم 03: مفتاح تصحيح اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة

مفتاح تصحيح اختبار رآفن

للمصفوفات المتتابعة الملونة

يجب على مصحح الاختبار اتباع الخطوات التالية:

ب	
١	٢
٢	٦
٣	١
٤	٢
٥	١
٦	٣
٧	٥
٨	٦
٩	٤
١٠	٣
١١	٤
١٢	٥

أ	
١	٤
٢	٥
٣	١
٤	٢
٥	٦
٦	٣
٧	٦
٨	٢
٩	١
١٠	٣
١١	٤
١٢	٥

١- استكمال جميع البيانات الخاصة بالمفحوص والتأكد من وجودها.

٢- التأكد من تسجيل الإجابات في الأماكن المخصصة لها في ورقة الإجابة.

٣- يوضع جدول كل مجموعة بجوار القسم الخاص به في ورقة الإجابة بحيث يكون رقم كل سؤال في الجدول مقابل رقم نفس السؤال في ورقة الإجابة.

٤- تأخذ الإجابة الصحيحة درجة واحدة بعد وضع علامة (√) أمامها.

٥- تأخذ الإجابة الخاطئة صفر بعد وضع علامة (×) أمامها.

٦- تجمع درجات كل مجموعة وتوضع في ورقة إجابة الطالب أسفل المجموعة.

٧- توضع الدرجة النهائية أسفل ورقة الإجابة بعد جمع درجات المجموعات الثلاث.

٨- يتم الرجوع إلى جدول المعايير المئينية لاستخراج الترتيب المئيني ووضعه في مكانه المخصص له.

ص	٣	٥	١	٣	٢	١	٤	٣	٣	٤	٥	٢	
ج	٣	٥	٤	٣	٢	٤	٣	٣	٣	٢	٢	٢	